



UDESC: PPGAV - UDESC FLORIANÓPOLIS

**ACESSO À ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO: INTERAÇÕES
E SENTIDOS**

ANGELA MARIA DE ANDRADE PALHANO

**FLORIANÓPOLIS
2020**

ANGELA MARIA DE ANDRADE PALHANO

**ACESSO À ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO: INTERAÇÕES
E SENTIDOS**

Tese de Doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC para obtenção do título de Doutor em Artes Visuais.

Orientadora: Profª Drª Sandra Regina Ramalho e
Oliveira

FLORIANÓPOLIS

2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Palhano, Angela Maria de Andrade
Acesso à arte contemporânea no Ensino Médio: :
interações e sentidos / Angela Maria de Andrade Palhano. --
2020.
232 p.

Orientadora: Sandra Regina Ramalho e Oliveira
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em
Artes Visuais, Florianópolis, 2020.

1. Ensino de Arte no Ensino Médio. 2. Acesso à arte
contemporânea. 3. Eric Landowski. 4. Regime de Interações e
Sentido. 5. Políticas Públicas Nacionais. I. Ramalho e
Oliveira, Sandra Regina . II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em
Artes Visuais. III. Título.

ANGELA MARIA DE ANDRADE PALHANO

ACESSO À ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO: interações e sentidos

Tese de doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina para obtenção do título de doutor em Artes Visuais, na Linha de Pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Banca Examinadora:

Membro Externo: _____

Prof^a. Dr^a. MOEMA LUCIA MARTINS REBOUÇAS
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Membro Externo: _____

Prof^a. Dr^a. JANAÍ DE ABREU PEREIRA
Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

Membro Interno: _____

Prof^a. Dr^a. MARA RÚBIA SANT'ANNA
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro Interno: _____

Prof^a. Dr^a. MARIA RAQUEL DA SILVA STOLF
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro Externo Suplente: _____

Prof^a. Dr^a. LUCIANE GARCEZ
Professora das Universidades

Membro Interno Suplente: _____

Prof^a. Dr^a. SANDRA FÁVERO
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Orientadora: _____

Prof^a. Dr^a. SANDRA REGINA RAMALHO E OLIVEIRA
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

AGRADECIMENTOS

Na *Presença*, quer se encontre diante de nós, ao nosso lado ou em nós mesmos, pressupõe a construção do sentido; neste espaço, referencio com carinho e gratidão, as presenças que me encorajaram e me acompanharam neste percurso de estudos.

Presença fundamental

À Dra. Sandra Ramalho e Oliveira, pela acolhida, respeito e confiança como orientadora, pelos momentos de reflexão como professora e pela convivência afetiva.

Presenças contagiantes

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC.

Às docentes: Eliane Schmidlin, Mara Rúbia Sant'Ana, Maria Cristina Rosa, Rosangela Cherem e Sandra Makowiecky, pela oportunidade de participar de suas aulas. As provocações e reflexões sobre a arte, o ensino, a educação e a realidade foram significativas e se misturam nas entrelinhas aqui apresentadas.

Ao professor Murilo Scóz pelas aulas de semiótica e pelo parecer de qualificação do projeto de tese, essencial no desenvolvimento e aprimoramento deste estudo.

Aos pesquisadores do Núcleo de Estudos Semióticos e Transdisciplinares (NEST) e da Linha de Pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Aos colegas de orientação: Airton Jordani Jardim Filho (meu padrinho), Ana Sabiá, Cárilda Emerin, Luzinete Carpin, Janaí Pereira, Luciano Buchmann, Rosanny Moraes Teixeira e Sandra Nunes, pela amizade, apoio e interações.

Presenças excepcionais

Gratidão Raquel Stolf e Helder Martinovsky, pela generosidade, disponibilidade sensível vivenciada através da exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*.

Aos estudantes do Ensino Médio, à escola de procedência e professoras de Arte por participarem da pesquisa e pelo olhar sobre si.

À Fundação Cultural de Rio do Sul pelo envolvimento com este estudo, crescimento profissional e experiências vividas com a cultura na cidade.

À banca examinadora: Dra. Janaí Pereira, Dra. Luciane Garcez, Dra. Mara Rúbia Sant'Ana, Dra. Moema Rebouças, Dra. Raquel Stolf e Dra. Sandra Fávero, pelas leituras, avaliações e contribuições.

Presenças especiais

À Ana Paula Beber, Elizangela Mattes, Giovana D. Hillesheim, Iliane Medeiros, Luciane Garcez e Rosangela Zancanaro, gratidão por acreditarem e me incentivarem ao desafio.

À Nanny, pela amizade e divisão de tarefas, do início ao fim deste percurso.

Presenças de sempre

Ao meu filho Diomarzi, mãe Isabel, irmãos Lisa, Clovis, Gerda e afiliada Gabriela, pelo aconchego e amor que preenche meus dias. Ao Palhano, pelo apoio e compreensão da importância desse processo.

Presença onipotente

Ao Ser Supremo, porque acredito na força divina que Dele emana.

À N. S. Aparecida, Ser de luz que me guiou até aqui.

RESUMO

Este estudo apresenta uma investigação sobre o acesso, as interações e os sentidos em presença da arte contemporânea. A partir da observação de dificuldades apresentadas por diversos segmentos educacionais, culturais e sociais em relação à arte atual, esta tese tem por objeto teórico as relações com a arte contemporânea e seus sentidos, e por objeto empírico, as interações de estudantes de uma turma Ensino Médio durante visita na exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo* de Raquel Stolf e Helder Martinovsky, na Galeria de Artes Arno Georg, situada na Fundação Cultural de Rio do Sul, Santa Catarina. Do lugar sobre o qual se fala, o rio é texto e contexto, carregando no seu percurso o visível e o invisível, o audível e o inaudível, enunciações exploradas pelos propositores de arte nessa exposição, e nas metáforas que este tema oferece. Os capítulos organizam-se tendo como foco principal a preocupação com o espaço da Arte nas Políticas Públicas para o Ensino Médio, especificamente, sobre o acesso a ela no âmbito das reformulações educacionais federais, com destaque à Base Nacional Comum Curricular/BNCC. Busca-se na Semiótica pós-greimasiana de Eric Landowski, o referencial teórico para abordar fundamentos e conceitos de uma semiótica do sensível como teoria e método, em uma experiência em ato com a arte contemporânea. São contextualizadas manifestações artísticas que usam como matéria a água e presenças líquidas e sonoras, por meio de reflexões sobre as produções de Carolina Caycedo, Amelia Toledo, Raquel Stolf e Helder Martinovsky. Os Regimes de Interação e de Sentido postulados por E. Landowski (2001, 2002, 2005, 2015, 2017) - que, avançando para além dos textos, se detém no estudo das práticas do cotidiano - , estruturam a análise dos dados, que parte da observação e dos registros escritos realizados durante a visita dos estudantes à referida exposição. Os resultados apontam a predominância de reações que se caracterizam como Regimes de Interação do Acidente e do Ajustamento, sendo que também puderam ser observadas reações sob o Regime da Manipulação e da Programação, o primeiro deles, exercido pelos propositores, pelos professores e pela pesquisadora. O entendimento do conceito de Acidente não como uma barreira para a relação com a arte contemporânea, mas ao contrário, como uma potência para qualificar o Ajustamento pelos sentidos, parece uma das mais importantes contribuições da teoria. A legislação trazida para o cotejamento com a revisão bibliográfica possibilita perceber a precarização do Ensino da Arte nas Políticas Públicas Nacionais; os resultados da experiência acenam com a possibilidade de o acesso à arte contemporânea ser ofertado pelas ações educativas nos espaços culturais, públicos ou privados, alternativa ou concomitantemente. Por se acreditar que a Escola é o lugar, por excelência, destinado ao acesso ao conhecimento e, portanto, também às manifestações que expressam valores e desafios da contemporaneidade, como aqueles trazidos pela Arte. Presume-se que os resultados desta tese trazem contribuições para as áreas das Políticas da Educação e para o Ensino de Arte, sejam as apresentadas na própria tese, ou provocadas pelas reverberações e potencialidades que a teoria Semiótica pós-greimasiana oferece.

Palavras-chave: Ensino de Arte no Ensino Médio. Acesso à arte contemporânea. Eric Landowski. Regime de Interações e Sentido. Políticas Públicas Nacionais.

ABSTRACT

This study presents a investigation about the access, interactions and the sense in presence of contemporary art. From the observation of difficulties presented by several educational, cultural and social sectors in relation to current art, this thesis has as theoretical object the relations with contemporary art and its senses, and as an empirical object, the interactions of students from a high school class during visitation at the exhibition RIVER FILM/ ghost-stone / paradox sea / by Raquel Stolf and Helder Martinowsky, at the Arno Georg Art Gallery, located at the Cultural Foundation of Rio do Sul, Santa Catarina. From the place which is commented,, the river is text and context, carrying the visible and the invisible, the audible and the inaudible, enunciations explored by art proposers in this exhibition, and the metaphors that this theme offers. The chapters are organized having as main focus the concern with the space of the Art in the Public Policies for the High School, specifically, about the access to it in the scope of the federal educational reformulations, with emphasis on the Curricular Common National Base / BNCC. It is artistic manifestations contextualized that use water as material and liquid and sound presences, through reflections on the productions of Carolina Caycedo, Amelia Toledo, Raquel Stolf and Helder Martinovsky. The Interaction and Sense Regimes postulated by E. Landowski (2001, 2002, 2005, 2015, 2017) - who, moving beyond the texts, stop at the study of everyday practices -, structure the data analysis, which starts from the observation and the written records made during the students' visitation in that exhibition. The results point the predominance of reactions that are characterized as Accident and Adjustment Interaction Regimes, and reactions could also be observed under the Manipulation and Programming Regime, the first of them, was exercised by proposers, teachers and by the researcher. The understanding of the concept of Accident not as a barrier to the relationship with contemporary art, but on the contrary, as a power to qualify Adjustment by the senses, seems to be one of the most important contributions of the theory. The legislation brought into comparison with the bibliographic review makes it possible to perceive the precariousness of Art Teaching in National Public Policies; the results of the experience wave with the possibility of access to contemporary art being offered by educational actions in cultural, public or private spaces, alternatively or concurrently. Because it is believed that the School is the place, par excellence, destined to access knowledge and, therefore, also to manifestations that express contemporaneity values and challenges, such as those brought by Art. It is assumed that the results of this thesis bring contributions to the areas of Education Policies and Art Teaching, whether those presented in the thesis itself, or caused by the reverberations and potentialities that the post-Greimasian Semiotic theory offers.

Keywords: High School Art Teaching. Access to contemporary art. E. Landowski. Interaction and Meaning Regime. National Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEART	Centro de Artes da UDESC
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIS/SC	Museu da Imagem e do Som de Santa Catarina
PGS	Percurso Gerativo de Sentido
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Maurício Ruiz Camara. Bacia do Rio Itajaí-Acú.1986.....	28
Figura 2 - Gilmar de Souza. Nascente do Rio Itajaí-Açu. Alfredo Wagner (SC), 2003.	69
Figura 3 - Representação adaptada do quadrado semiótico.	78
Figura 4 - Elipse dos Regimes de Interação e de Sentido.	110
Figura 5 - Confluência dos rios Itajaí-Açu e Itajaí do Norte (Hercílio). Ibirama, 2007.....	115
Figura 6 - Botticelli, O Nascimento de Vênus, têmpera sobre tela, 172,5 x 278,5 cm, 1483.....	117
Figura 7 - Rembrandt, Mulher Banhando-se no Riacho, óleo sobre madeira, 61,8 x 47 cm, 1655.....	117
Figura 8 - Vista aérea parcial da cidade de Rio do Sul na enchente de 2011.	120
Figura 9 - Vista aérea parcial de Rio do Sul.	121
Figura 10 - Marcel Duchamp, Fonte, mictório em porcelana manufaturada e tinta, .61 cm x 36 cm x 48 cm, 1917.	123
Figura 11 - Carolina Caycedo, detalhe da Instalação A Gente Rio. Marcador e tinta sobre papel Canson, 2016.....	129
Figura 12 - Carolina Caycedo, Watu. Marcador em papel canson, 65 x 150 cm, 2016.	130
Figura 13 - Amelia Toledo, Glu-Glu, vidro soprado, espuma e água, 30 cm x 18 cm, 1968/2018.....	132
Figura 14 - Amelia Toledo, Bolas-Bolhas, PVC inflado, água e espumante, 60 cm, 1968-2014.....	134
Figura 15 - Amelia Toledo, Discos Táteis, PVC transparente contendo água, óleo, corante e ar, 22 cm, 1970.....	134
Figura 16 - Amelia Toledo, Sete Ondas, aço inox, 55 x 365 x 715 cm, 1995.	135
Figura 17 - Helder Martinovsky, still de RIVER FILM – cíclico perpétuo, 2013-2016.	141
Figura 18 - Helder Martinovsky, still-1 de RIVER FILM - cíclico perpétuo, 2013-2016.	142
Figura 19 - Raquel Stolf, Helder Martinovsky, pedra-fantasma [vagante] frame 1, 2013-2016.....	144

Figura 20 - Raquel Stolf, Helder Martinovsky, pedra-fantasma [vagante] frame 2, 2013-2016.....	145
Figura 21 - Raquel Stolf, Helder Martinovsky, pedra-fantasma [vagante] frame 3, 2013-2016.....	145
Figura 22 - Raquel Stolf, [notas-desenhos de escuta] mar paradoxo, 2009-2010..	149
Figura 23 - Raquel Stolf, frames de vídeos da instalação mar paradoxo, 2013-2016.	150
Figura 24 - Raquel Stolf, mar paradoxo, publicação sonora, 2013-2016.....	151
Figura 25 - Rio Itajaí-Açú. Lontras, 2007.....	161
Figura 26 - Raquel Stolf, convite da exposição, 2017.....	182
Figura 27 - Helder Martinovsky, RIVER FILM, 2013-2016. Projeção de fragmento de filme 16mm (na abertura da exposição). Foto: Tiago Amado, 2017. ...	183
Figura 28 - Raquel Stolf e Helder Martinovsky na abertura da exposição River FILM/ pedra-fantasma/mar-paradoxo – Galeria de Artes Arno Georg, Rio do Sul, 2017. Foto: Tiago Amado	184
Figura 29 - Estudantes interagindo com a projeção RIVER FILM. Foto: Tiago Amado.	187
Figura 30 - <i>mar paradoxo</i> : vencido o Acidente, estudante em pleno Ajustamento. Foto: Tiago Amado.	188
Figura 31 - Estudantes e pedra-fantasma. Foto Tiago Amado.	189
Figura 32 - notas-desenhos - mar paradoxo. Foto Tiago Amado.	189
Figura 33 - Elipse dos Regimes de Interação coletados durante visitação de estudantes de Ensino Médio na exposição RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo em Rio do Sul/SC.....	204
Figura 34 - Foz do Rio Itajaí-Açú. Itajaí, 2018.	207

SUMÁRIO

CONFLUÊNCIAS DO SILÊNCIO	16
1 POLÍTICAS PÚBLICAS DA ARTE NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E ACESSO	29
1.1 [RIO ITAJAÍ DO NORTE] CONTEXTUALIZAÇÃO	29
1.2 [RIBEIRÃO DAS PEDRAS] A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: ENTRE URGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES.....	31
1.3 [RIO IRAPUTÃ] NOTAS SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	43
1.4 [SALTO PILÃO] ARTE CONTEMPORÂNEA: TENSÕES E DESAFIOS PARA O ENSINO.....	52
1.5 [RIBEIRÃO DA PRATA] EDUCAÇÃO ESCOLAR E ESPAÇOS CULTURAIS	59
2 NASCENTES DA TEORIA SEMIÓTICA PÓS-GREIMASIANA	70
2.1 [RIO ITAJAÍ DO OESTE] CONTEXTUALIZAÇÃO.....	70
2.2 [RIO DO CAMPO] PRECURSORES.....	72
2.3 [RIO VERDE] A SEMIÓTICA DISCURSIVA E SEUS MODELOS DE ANÁLISE.....	73
2.4 [RIO AZUL] UMA SEMIÓTICA SENSÍVEL.....	84
2.4.1 [Ribeirão do Salto] Uma poética da presença	85
2.4.2 [Ribeirão do Salto II] Disponibilidade ao Sentido e dispositivo sensível	89
2.4.3 [Ribeirão do Salto III] Contágio.....	97
2.4.4 [Ribeirão do Salto IV] Interações	104
2.4.5 [Ribeirão do Ouro] O Sentido.....	111
3 TRAVESSIAS COM ARTE CONTEMPORÂNEA: AFUNDAR, RETER, FLUIR	116
3.1 [RIO ITAJAÍ DO SUL] CONTEXTUALIZAÇÃO.....	116
3.2 [RIO DO SUL] LUGAR QUAL SE FALA.....	119
3.3 [RIO LAGEADO] FONTE(S).....	122
3.4 [RIO BONITO] ÁGUA POÉTICA	128
3.5 [RIO NOVO] RIVER FILM/PEDRA-FANTASMA/MAR PARADOXO.....	135
3.6 [RIO ÁGUAS FRIAS] DIÁLOGOS VAGANTES	156

4	INTERAÇÕES E SENTIDOS VIVIDOS NA EXPOSIÇÃO RIVER FILM/PEDRA-FANTASMA/MAR PARADOXO	162
4.1	[RIO ITAJAÍ-MIRIM] CONTEXTUALIZAÇÃO	162
4.2	[RIO ÁGUAS CLARAS] FRATURAS, ESCAPATÓRIAS, RISCO ACEITO	163
4.3	[RIBEIRÃO FORTALEZA] REGIMES DE INTERAÇÃO	166
4.4	[RIO TESTO] FALAS, ESCUTAS, OLHARES	180
4.5	[RIO DO MEIO] REGISTRO DOS DADOS EMPÍRICOS.....	190
	ESCUTAS DO SENTIDO	208
	REFERÊNCIAS	225

CONFLUÊNCIAS DO SILÊNCIO

Esta investigação é resultante de inquietações pessoais sentidas em visitas a exposições de arte contemporânea e que se intensificaram na docência, ao observar as diversas reações dos estudantes¹ universitários frente às imagens da produção artística atual, nos cursos afins à arte, como arquitetura e design, campos de atuação desta pesquisadora. Percebe-se que há estranhamentos, desassossegos, sendo as dúvidas e as polêmicas comuns quando se trata de arte contemporânea, mesmo para esse público, em formação para atuar em áreas correlacionadas à arte. É possível que colocar em pauta a arte atual e as perturbações por ela causadas, seja tema ultrapassado no âmbito dos grandes centros, capitais nacionais e mundiais, ou até mesmo nas pesquisas de pós-graduação em artes visuais no país, considerando ser este o objeto de estudo de uma geração, há pelo menos duas décadas. Mas, seria essa a realidade de professores e estudantes nos diferentes níveis de formação nas cidades interioranas do Brasil?

Vive-se um momento histórico e social em que vários caminhos podem se tornar prováveis ou possíveis, essa observação se torna evidente tratando-se das inúmeras manifestações e tendências artísticas. Inserida nesse contexto, que é múltiplo, dinâmico e, diversas vezes, perturbador, outras inquietações entrecruzaram o percurso desta professora, ou seja, percebeu-se que havia extensão e profundidade no problema, que teve como base questões encaminhadas na prática do ensino de arte para estudantes, na perspectiva contemporânea.

Controvertida e imprecisa, a contemporaneidade dificulta conceituações e delimitações, constituindo-se em fatos ou fenômenos que ainda não possuem explicações ou reflexões suficientes. Observa-se que a arte desse tempo se dilui nos elementos de si própria, dificultando definições e sofrendo mutabilidades constantes, tornando-se assim provocadora de reações diversas, que beiram a indignação e indiferença e o não reconhecimento de sua legitimidade por uma maioria populacional. Compondo esse cenário, a Educação por meio da arte

¹ Adotou-se para este texto o termo genérico “estudantes” por contemplar os gêneros masculino e feminino. O mesmo utilizou-se para “professores”.

contemporânea pode ser um convite para reflexões, incentivo para a curiosidade, imaginação e possibilidades do novo, ou uma provocação pela via do estranhamento, acentuando a criticidade. Os sentidos podem ser aguçados de inúmeras maneiras; exemplificado, por meio da desaceleração do corpo, da desconfiança, do enfrentamento, da disponibilidade, da reelaboração ou da reconfiguração, entre outras possibilidades.

Como metáfora e linha condutora deste estudo, adotou-se o rio², acidente geográfico vinculado tanto ao cotidiano dos moradores da cidade de Rio do Sul, Santa Catarina, quanto à exposição organizada para objeto empírico desta investigação. Diante disso, usando o *rafting*³ para ilustrar, percebe-se que os aventureiros envolvidos pela correnteza e pela cor turva do rio enfrentam as adversas condições do percurso e quanto mais dificuldade, mais estimulante fica. O que se considera com este exemplo é que o fundamento e o encantamento de tal prática residem nos sobressaltos⁴ mais arriscados. Poderia ser essa uma situação semelhante à vivenciada pelo ensino de arte contemporânea? Por certo, assumir uma Educação pela via das produções artísticas atuais pode ser marcante por aventurar-se no inimaginável, arriscar-se no cotidiano e compartilhar vivências.

As inquietações vividas e observadas diante das inconsistências na recepção da arte contemporânea foram situações que, inicialmente, conduziram ao exame do problema desta investigação, qual seja, o de verificar as reações vividas por estudantes, durante visitaçãõ a uma exposição de arte contemporânea. Para tanto, seria necessário prever o deslocamento de uma turma de estudantes para cidades próximas (ou não) de Rio do Sul, pois até então

² Das nascentes até a foz no oceano Atlântico, o rio Itajaí-Açu possui vários afluentes, sendo principais os rios Itajaí do Norte, Itajaí do Oeste, Itajaí do Sul e Itajaí Mirim, respectivamente nomeados nos capítulos deste estudo, bem como os rios e ribeirões que os formam.

³ Palavra de origem inglesa. Na Língua Portuguesa define um esporte praticado em equipe, que consiste em descer em corredeiras em cima de botes infláveis (Disponível: Dicionário informal. Acesso em: em 09 jan. 2019).

⁴ O curso do Rio Itajaí-Açu está dividido em três partes, as quais, pode-se destacar: um trecho sinuoso e de pequena declividade que percorre 26 km aproximadamente, caracterizando o Alto Itajaí-Açu que compreende a confluência dos Rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86351/200163.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>. Acesso em 09 jan. 2019.

não havia mostras de arte contemporânea previstas. Contudo, o processo de estudos e delimitações do projeto permitiram avaliar outra possibilidade, ou seja, organizar uma exposição naquela cidade. Assim sendo, o convite para a realização da mesma foi aceito por Raquel Stolf e Helder Martinovsky, propositores⁵ de arte contemporânea, residentes em Florianópolis, Santa Catarina. A aproximação ocorreu, inicialmente, com Stolf ao participar numa explanação⁶ sobre sua produção para os estudantes do Curso de Graduação em Artes Visuais na UDESC. O diálogo com a produção de ambos se deu na visita⁷ à exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*, organizada no Museu da Imagem e do Som em Florianópolis (MIS/SC). Daí em diante, o rio não ficou sendo somente um rio, assim justificando o propósito das metáforas neste percurso de escrita.

Confluência é uma palavra polissêmica, existindo cerca de vinte sinônimos⁸ para seu uso. No contexto desta pesquisa, refere-se ao encontro das águas, pois de onde se fala, a cidade e o município de Rio do Sul, há confluência entre os rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste, formando o Itajaí-Açú, que percorre a região do Vale Catarinense. Um rio não anula o outro, ambos se aglutinam na geografia do encontro e vão se modificando em variações, deslocamentos, sobreposições, entrecruzamentos, junção, união. No rio cabem muitas reflexões sobre arte. O rio é continuidade e descontinuidade, é fantasmagoria e realidade, é ruído, som e silêncio, é vida e morte, mas antes de tudo, é água que brota, transcorre, une, transborda. Na metáfora do rio, cabem muitos oscilantes pensamentos que ressoam do lugar, uma vez que no entre-rios foi preciso silenciar para sentir o *sentido* que tudo isso faz.

Um rio nunca transita só em seu percurso, pois ele carrega na sua viagem coisas visíveis e invisíveis, audíveis e inaudíveis, suscitando relações imprevisíveis e sinuosas por onde passa. No seu deslizar entre os vales, ele tanto se agrega tranquilo na paisagem, quanto transborda durante tempestades. O rio

⁵ Faz alusão ao Livro-obra de Lygia Clark (1964), citado no subcapítulo 1.4 deste estudo.

⁶ Meados de junho de 2017 no CEART/UDESC, a convite da professora e crítica de arte Luciane Ruschel Nascimento Garcez, na disciplina Teoria e História da Arte.

⁷ Em 31 de julho de 2017.

⁸ Ponto onde duas ou mais coisas se encontram: convergência, encontro, concorrência, afluência, entroncamento, união, reunião, ligação, concentração, concurso. Concordância de ideias e interesses: coincidência, concordância, acordo, similaridade, correspondência, compatibilidade, conformidade, similitude.

protagoniza a paisagem cotidiana dos rio-sulenses, desde a população indígena, que desenvolveu estratégias de sobrevivência e de manejo dos ambientes naturais, entre as quais foi fundamental manterem-se nas proximidades dos rios, até a chegada dos colonizadores e as mudanças que sucederam. A travessia dos rios pela cidade é assolada por duas situações: imprevisão e caos, sendo a segunda consequência da primeira, pois dependendo da medida das chuvas, os rios se alastram, fenômeno esse que tem causado insegurança e medo aos moradores. Nesse caso, uma questão parece ser pontual: é o rio que invade a cidade ou a cidade que invadiu o rio? Das oscilações das águas decorrem sentimentos e maneiras de viver; porém, o rio é indispensável na paisagem das cidades do Vale do Itajaí por onde percorre, consistindo aí em um aspecto diferencial, não somente para o cotidiano dos habitantes da cidade, bem como o foi para o processo artístico de Raquel Stolf e Helder Martinovsky.

Para além dos impactos nas situações da vida prática, no rio tem água, fluxo, deslocamentos e confluências. Rio tem história, memória, desejo, tempo. Tem prosa, poesia e arte. E foi diante dessas possibilidades que a cidade recebeu as proposições de *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*, em setembro de 2017. A exposição é multissensorial e composta por três projetos articulados por sonoridades, transcrições, imagens fotográficas e gravações em vídeos, onde foram registradas as nascentes, os percursos e os encontros de dois rios na foz, bem como, cem pontos de escuta do silêncio no mar aos arredores da Ilha de Santa Catarina, e ainda os deslocamentos e as transformações sofridas por pedras registrados no fundo do rio. Juntamente com as produções, haviam cinco textos verbais que entrecruzavam os processos dos propositores, resultando em outras maneiras de interlocução com os projetos desenvolvidos por eles. Foi nessas condições que a organização da exposição contribuiu para o desenvolvimento desta investigação, que envolve processos de escuta e de escrita em diálogo com as metáforas do rio.

Durante o processo de reelaboração do problema de investigação, deparou-se com a lamentável situação da Arte sendo suprimida no currículo e tornando-se optativa na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Aderindo ao debate nacional causado por tamanho estranhamento diante das novas propostas e direcionamentos para o ensino escolar dos jovens, surgiram questões instigantes e, dentre elas, quais são as motivações das recentes

Políticas Públicas para a formação dos estudantes do Ensino Médio no Brasil? Nessa situação, considerando as possibilidades de fortalecimento do debate, diante das mobilizações que se estenderam por todo o país, na contramão da formação fragmentada e na defesa pela permanência do Ensino de Arte no currículo dos anos finais da Educação Básica, direcionou-se o campo de pesquisa para o Ensino Médio. A partir deste motivo definiu-se a seguinte questão da pesquisa: como uma amostra de público escolar de Ensino Médio, na cidade de Rio do Sul, se relaciona com a arte contemporânea?

Diante do problema, há uma presunção do senso comum de que os públicos se distanciam da arte contemporânea por falta de entendimento. Mas as relações entre público e arte não são apenas binárias, uma vez que há diversos modos de se distanciar e se aproximar das produções atuais de arte. O uso das palavras distanciamento e aproximação ajudam a situar reflexões, entendendo que certas ações, como a visitação às exposições, podem possibilitar práticas que contribuam para o processo de apropriações e apreensão dos efeitos de sentido das manifestações contemporâneas de arte e das questões trazidas por ela.

As interlocuções com a Semiótica Discursiva, mais especificamente com os postulados de Eric Landowski, e a sua adoção como teoria e método para fundamentar esta investigação, dialogam com a realidade desse tempo, no ato de estar presente diante da arte e trazem o *sentido* mais perto do viver. Um pressuposto metodológico assinalado por Landowski é de que não há como se prever de que modo se dão as interações e a apreensão de sentidos sem uma experiência em ato, e se para o semioticista isso se caracteriza como uma prática, para esta pesquisa isso foi imprescindível para os encaminhamentos do percurso planejado e desenvolvido. Assim sendo, a hipótese é de há diversos modos de o público se relacionar com a arte contemporânea, para além da simples rejeição, de acordo com os sentidos apreendidos, decorrentes das interações que se estabelecem em ato.

Voltando-se às questões precedentes, justificadas na observação anterior da realidade, amparadas pela Semiótica pós-greimasiana⁹, esta investigação tem por objetivo geral incentivar uma postura de disponibilidade para o acesso e

⁹ Conjunto de postulações e desenvolvimentos da Semiótica Discursiva póstumas à Greimas (1992).

abertura sensível às manifestações da arte contemporânea, partindo da observação e análise das relações de estudantes do Ensino Médio em uma exposição na cidade de Rio do Sul, em Santa Catarina, tendo como parâmetros os Regimes de Interação e de Sentido propostos por Eric Landowski.

De maneira a conduzir esta pesquisa e complementar o objetivo geral desta investigação, delimitaram-se por objetivos específicos, propor a relação “em ato” de estudantes do Ensino Médio com a arte contemporânea, de maneira a relacionar uma base teórica de fontes semióticas com a experiência vivida. Abordar aspectos da arte atual e da exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*, correlacionando contextos educacionais e espaços culturais, a fim de apreciar os resultados específicos deste estudo e apresentar outras vertentes paralelas sobre o tema ou que possam ser objeto de novas pesquisas.

Além das contribuições teóricas da Semiótica pós-greimasiana, empregaram-se os Regimes de Interação como metodologia para a análise dos dados, os quais foram gerados através das respostas verbais às questões abertas dos estudantes de uma turma do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino. Segundo Landowski, semioticista francês contemporâneo que se dedica a investigar a construção de sentidos nas manifestações sociais que acontecem no cotidiano, uma das condições para análise do vivido é primeiramente fazê-las presentes possibilitando captar “o que se passa” (2001, p. 23). Dando sequência às orientações metodológicas na investigação das “práticas”, o pesquisador parte do princípio de que as mesmas são abertas, dinâmicas, ou seja, encontram-se em processo, “em ato”, aspectos esses que são pressupostos na arte contemporânea e que também se efetivam no âmbito educacional.

No plano metodológico, no que diz respeito às pesquisas semióticas em ato, Landowski pressupõe que “o único meio é simplesmente *descrever e analisar* o material que dispomos, isto é, tentar resgatar, na sua singularidade e sua especificidade, os efeitos de sentido resultantes da própria organização estrutural do objeto ou da prática em questão” (2001, p. 23). Nesses termos, a proposição desta investigação foi observar e analisar as manifestações textuais e gestuais, de maneira individual e coletiva, dos estudantes em relação às produções artísticas contemporâneas na exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*.

Os dados foram analisados em acordo com os Regimes de Interação, propostos na elipse landowskiana, sendo eles: Programação, Manipulação, Ajustamento e Acidente¹⁰. Formando um sistema dinâmico por permitir deslocamentos de um ao outro, buscou-se também verificar se essa metodologia adequa-se para as pesquisas educacionais, igualmente, quando das proposições com a arte contemporânea, com especial atenção na especificidade do objeto, ou seja, diante das relações entre participantes e objetos e os sentidos que daí emergem.

Pode parecer, para os que não conhecem a produção dos propositores, que apenas uma exposição seja um objeto empírico um tanto quanto acanhado para a obtenção de resultados de pesquisa. Entretanto, a observação e a análise das interações de dezessete participantes na exposição, ofereceram um material inesgotável para estudos de dados qualitativos, possibilitando desdobrar os objetivos deste estudo, no que concerne a estimular uma postura de disponibilidade ou abertura sensível de estudantes do Ensino Médio para a arte deste tempo.

Em síntese, este estudo foi organizado em quatro capítulos que se caracterizam como percursos investigativos e busca do acesso ao objeto proposto. Assim como se emprestou alegorias acerca do rio, compartilhou-se das produções teóricas e artísticas de Raquel Stolf sobre o silêncio. Por isso, *Confluências do silêncio* resultou dos encontros, desvios e percursos desta trajetória que brotou da observação cotidiana para desaguar num oceano de silêncios. Como diz Stolf: “o silêncio entendido como ausência de som inexistente. Ele é antes a multiplicidade de sons: é burburinho, ruído-rumor do mundo, sonoridade ambiente” (2011, p. 224). No silêncio cabem muitos sons, mas para ouvi-los é preciso pausar, suspender, concentrar, constituindo-se de um modo ouvinte de estar e de olhar no/o mundo. Na organicidade do rio e do silêncio, inseriu-se palavras que se propagam, percorrem, alongam, contraem, aproximam, distanciam, empilham, sobrepõem, difundem, confundem, misturam-se. Assim, os capítulos foram nomeados com os principais afluentes que se encontram

¹⁰ Pode ser usado o termo *assentimento* conforme proposto por Landowski. No Brasil, o termo *acidente* é mais utilizado entre os que adotam os Regimes de Interação (LANDOWSKI, 2014, p. 73).

formando o rio Itajaí-Acú, sendo os subcapítulos considerados de acordo com nascentes, ribeirões e afluentes menores que compõem essa hidrografia.

No primeiro capítulo, intitulado *Políticas Públicas e a Arte no Ensino Médio: desafios e acesso*, discutiu-se a situação curricular da Arte no Ensino Médio, buscando amparo nos documentos oficiais: Lei nº. 9394/96, Lei nº.13.415/17 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tratou-se da arte contemporânea nos últimos anos escolares, registrando desafios e tendências segundo a visão de autores da Educação e sobre o Ensino de Arte. Por último, centrou-se nas possibilidades de acesso e de aproximação com a arte contemporânea nos espaços de Educação formal e espaços culturais.

Dentre os autores e alguns textos selecionados para o primeiro capítulo, destacou-se: Carlos Cipriano Luckesi (2012) com o texto *Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação II*, este que sendo apresentado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), comentou sobre as avaliações e a qualidade da Educação; António Nóvoa na entrevista concedida à Carta Educação (2019), com o tema *Aprendizagem não é saber muito*, no qual ressaltou que o Ensino Médio constitui, hoje, em todo o mundo, o nível mais problemático, pois mesmo nos países em que a escolaridade obrigatória alargou-se até os 18 anos, as dificuldades permanecem e os estudiosos buscam alternativas para saber o que fazer; Edgar Morin (2002) em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* contribuiu para pensar que o ensino por conteúdos, isolados de suas linguagens, enfraquece a percepção global das coisas e conduz ao enfraquecimento da sensibilidade. A publicação *A Arte Contemporânea: uma introdução* de Anne Cauquelin (2005), colaborou para a discussão sobre esse mundo em que se vive e que mesmo parecendo banal, a constatação de que a sociedade contemporânea é a sociedade da comunicação, diz respeito a todos os sistemas e atividades por ela envolvidos, e seus efeitos são sentidos na mesma proporção. David Thistlewood (2010), autor de *Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, reconstrução, reações dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo*, foi visitado, bem como, Boaventura Souza Santos (2016), que escreveu *Incerteza viva*, ainda Fernando Cocchiarale (2006), com a referência *Quem tem medo da arte contemporânea?* e Nicolas Bourriaud (2009), com *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*, que abordaram a arte atual adensando a teoria no que se referiu

às desconstruções, produções, discursos, reações, mobilizações, tendências e sentidos dessas manifestações. Rosa Iavelberg (2015), na sua Tese de Livre Docência para a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o tema *Arte-educação modernista e pós-modernista*, na qual sistematizou a história do Ensino de Arte no Brasil, observou que a prática docente nessa área é carregada de transposições de outros tempos e lugares. Nesse eixo, seguiu-se Ana Mae Barbosa nos livros *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais* (2010) e *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história* (2015), nos quais fez referência à história do Ensino de Arte no Brasil, apresentando as “viradas” educacionais desde 1880 até os anos 2000. *Arte/educação como mediação cultural e social* (2009), publicação de coautoria de Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho, constitui-se de uma seleção de textos centrados no Ensino de Arte como mediação entre arte e público. Na mesma direção, Mônica Hoff e Pablo Helguera (2011), foram destacados pela relação pedagógica através das ações educativas, transcendendo a vocação expositiva da arte, orientando-se a partir das reflexões surgidas no âmbito das Bienais do Mercosul. Mirian Celeste Martins (2014) compõe o referencial, apresentando prospecções para o acesso por meio das contaminações estéticas que surgem do contato com as diversas manifestações artísticas e culturais. *Linguagens inventadas: palavras, imagens, objetos: formas de contágio*, de Fernando Gergheim (2008) e a teoria semiótica de Eric Landowski foram referências propositivas para a Educação e o Ensino de Arte, argumentando que distintos modos atuam nas relações entre as pessoas, as coisas e o mundo, provocando significações ou não, que se intercambiam entre percepções, sensações, memória e subjetividade.

O segundo capítulo, que recebeu o título de *Nascentes da teoria Semiótica pós-greimasiana*, abordou-se a fundamentação teórica e metodológica desta investigação. Apresentou-se apontamentos sobre a Semiótica Discursiva e seus desdobramentos, no período considerado pós-greimasiano, isso é, desenvolvimentos a partir da década de 90, após o falecimento de Algidas Julien Greimas (27/02/1992). Centrou-se nos fundamentos e conceitos da semiótica sensível proposta por Eric Landowski e abordaram-se as possíveis contribuições dessa semiótica para o Ensino de Arte. A fundamentação foi referenciada a partir das seguintes publicações do semioticista: *O olhar comprometido* (2001); *Para*

uma semiótica sensível (2005); *Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa* (2005) e *Com Greimas* (2017). Alguns textos trazidos por Ana Claudia Oliveira (2013) no livro de sua organização, intitulado *As interações sensíveis: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski* colaboraram para os estudos semióticos, observando a aplicação teórica e metodológica dos Regimes de Interação em diversas áreas de estudo. Somando nesse percurso, o texto destinado à introdução na complexidade do pensamento semiótico de Landowski foi publicado por Sandra Ramalho e Oliveira (2011), em *Novos desenvolvimentos da semiótica: aspectos do pensamento de Eric Landowski*, por isso também foi considerado.

O terceiro capítulo, dedicado à arte contemporânea, foi intitulado *Travessias com arte contemporânea: afundar, reter, fruir*. Pensado em termos líquidos, na água do rio que tem um percurso ou no mar como um campo expandido, dialogou-se com aspectos da multissensorialidade e uso das tecnologias, colocando em debate a variedade de tendências artísticas deste século, acrescida de questões entrelaçadas pela arte-cotidiano-mídias-tempo. As interfaces discutidas apoiaram-se nas ideias inovadoras de Duchamp¹¹, ao extrapolar noções limitantes de arte, nos eventos do Fluxus¹², os quais integravam ocorrências casuais e os participantes em suas interpretações, bem como, nos exemplos de Cage¹³ ao enfatizar o acaso e o silêncio em suas produções musicais. O imprevisto e o improvisado tornaram-se, paradoxalmente, uma espécie de elemento previsível para o acontecimento das manifestações artísticas dos exemplos citados, efetivando aí a participação direta do público, condição essa que, ao contrário do espectador que completa a obra, torna-se a própria proposição. A arte contemporânea foi discutida a partir do olhar de Michael Archer

¹¹Extrapolou qualquer noção limitante da arte e, com objetos prontos provocou a recorrente pergunta: “O que é arte?”. Duchamp produziu desde obras de pintura ao uso de diversos materiais, porém, sua ênfase foi além do objeto, chegando ao conceito, uma mudança radical que deu início à um novo pensamento sobre a arte no final do século XX (RUSH, 2006).

¹² Um movimento “entre meios de expressão” que floresceu nos anos 60 e introduziu várias inovações em performance, filme e, por fim, vídeo. O Fluxus foi um movimento internacional de artistas, escritores, cineastas e músicos liderados por George Maciunas (1931-78), provocador lituano que organizou os primeiros eventos na Galeria AG em Nova York (1961) e, depois, na Europa a partir de 1962. (RUSH, 2006).

¹³ Exerceu grande ascendência sobre artistas jovens ao lecionar em Black Mountain e, depois, na New School for Social Research em Nova York. Por influência da filosofia oriental e música experimental, Cage incorporou em suas composições musicais, ruídos do ambiente das ruas, validando o “acaso” e o “silêncio” como elementos da arte. (RUSH, 2006).

(2001), *Arte contemporânea: uma história concisa*, no qual o autor apresenta as mudanças ocorridas na arte durante últimos quarenta anos, situando num quadro cronológico os movimentos artísticos e produtores indispensáveis na relação da arte com a vida cotidiana. Ricardo Basbaum (2001), organizou uma variedade de textos utilizados como referência, sob o título de *Arte Contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias*, contribuindo na construção de uma visão da arte como um processo ativo e dinâmico, que se realiza ao existir no atual momento. *Quem tem medo da Arte Contemporânea?* foi um questionamento e título do livro de Fernando Cocchiarale (2006), que usou da provocação para instigar a relação humana com a arte, constatando incertezas e desobrigações próprias da manifestação inserida e advinda da contemporaneidade. Michael Rush (2006) colaborou para a discussão a partir do livro intitulado *Novas mídias na arte contemporânea*, caracterizando vínculos artísticos com o desenvolvimento do planeta eletronicamente conectado. O convite para ouvir o silêncio e sentir as vibrações que dele emanam foi enfatizado na tese de Raquel Stolf (2011), denominada *Entre a palavra pênsil e a escrita porosa* e nos seus artigos: *Laboratórios de escuta* e *Sob/sobre Notas-Desenhos de escuta* (2017). A autora-propositora enuncia suas teorias artísticas por meio de diferentes modulações, sobreposições, ressonâncias, assonâncias, deslocamentos, flutuações, estranhamentos, com outras palavras escritas e faladas que abrigam as modificações e o seu fazer artístico. Correspondente aos movimentos de afundar, reter, fluir, bem como, na perspectiva de estabelecer canais de ligação entre água, arte, vivido e a exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*, selecionou-se as proposições artísticas *A Gente Rio* de Carolina Caycedo e *Formas Fluídas* de Amélia Toledo. Favaretto (2010), Buoro e Rebouças (2014), auxiliaram na articulação dialógica entre a arte contemporânea e a Educação, sobretudo no papel do professor diante da superação de práticas pedagógicas de outros tempos e incentivando uma “virada” significativa no Ensino de Arte.

Interações e sentidos vividos na exposição RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo foi título do quarto capítulo, onde foram correlacionados os Regimes de Interação landowskianos com as falas, escutas e olhares observados na visita dos estudantes na referida exposição, realizada na Galeria de Arte Arno Georg, situada na Fundação Cultural em Rio do Sul, no ano de 2017. De acordo com o proposto, as experiências foram perpassadas pelos

autores e os termos abordados nos capítulos anteriores, trazendo conceitos semióticos na perspectiva da contribuição para o acesso à arte contemporânea. A partir da publicação *Da Imperfeição* (2ª Ed. 2017), de autoria de Algidas Julien Greimas, propõem modulações de sentido a partir das experiências estéticas. Os dados empíricos foram transcritos de acordo com os registros verbais, obtidos das respostas às questões solicitadas aos estudantes após a visita à exposição, sendo que, a partir das respostas, arriscou-se configurar uma elipse interacional dessa experiência com apoio da publicação *Interações Arriscadas* de Landowski (2014). Para além da fragilização curricular da arte no Ensino Médio, o papel dos espaços culturais e suas relações com a arte contemporânea, com as escolas e os visitantes, coube reflexões sobre aspectos que envolveram a mediação, a gestão e a Educação.

Em *Escutas do Sentido*, retomaram-se o objeto teórico, qual seja, as relações com a arte contemporânea e seus sentidos, o objeto empírico, isto é, as interações na exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*, o problema, os objetivos e os principais pressupostos teóricos para verificação da validade no campo de investigação. Foram apresentados também os principais resultados específicos deste estudo. Finalizou-se apontando outras vertentes paralelas sobre o tema, que mereceriam ser objeto de novas pesquisas, mas que dado o recorte do presente estudo, não coube analisar.

Numa sociedade caracterizada pela informação, tecnologia e consumo, cumpre à Educação e ao ensino escolar propôr novas formas de produzir e distribuir o conhecimento, orientando para outras maneiras de ser e estar no mundo. A integração da arte contemporânea pela via do ensino formal, ou por ações educativas em espaços culturais, estabelece possibilidades de abertura para a formação crítica e sensível dos jovens estudantes. A ideia, neste contexto, não é somente mensurar os resultados e competências a serem alcançadas, mas incentivar as transformações humanas e o saber viver por meio de processos marcantes. Na arte contemporânea se fala de tudo, se experimenta diferenças, se desafia o cotidiano em encontros, deslocamentos, sobreposições, variações e provocações. Tal qual o rio, que tudo carrega, que se estreita e se alarga, que se divide e se torna único na confluência das águas. Tal qual o silêncio, que se repete como um ruído de fundo no cotidiano. E foi assim que se construiu o *sentido* no silêncio.

Figura 1 - Maurício Ruiz Camara. Bacia do Rio Itajaí-Açu. 1986.



Fonte: Disponível em: <https://narrativadeviagem.wordpress.com/2017/02/19/formacao-territorial-do-vale-do-itajai-sc/> Acesso em: 07 de mar. 2020.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DA ARTE NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E ACESSO

1.1 [RIO ITAJAÍ DO NORTE] CONTEXTUALIZAÇÃO

Observando-se a trajetória do Ensino de Arte no Brasil a partir de seu início, por volta de 1816, considerando, ao longo do tempo, as influências da Europa e dos Estados Unidos, incluindo as conquistas de especialistas e professores, percebe-se que tem sido objeto de reflexão e “viradas”¹⁴. Dentre os acontecimentos mais recentes, a partir de 2015, mais uma reforma educacional está gerando tensões, discursões, aprovações e implementações que se intitulam respectivamente, Reforma da Educação Básica (Lei n.13.415/2017)¹⁵ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁶.

As mudanças para o ensino público brasileiro são urgentes e necessárias, não somente para atender a índices¹⁷, que servem de comparativos para a política econômica nos mercados nacional e internacional, citando como exemplos o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), mas para finalmente se conseguir o que já se tornou um mantra, qual seja, melhores condições para o ensino público. Não há como negar os alarmantes resultados demonstrados nas avaliações nacionais quando se trata do Ensino Médio, período escolar onde se concentram

¹⁴ Termo utilizado em: BARBOSA, 2015.

¹⁵ Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>.

Acesso em: 09 fev. 2019.

¹⁶ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

¹⁷ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, calculado para o país, estados, municípios e escolas. Cada ente federado e unidade escolar tem uma meta para ser alcançada. O índice é divulgado a cada dois anos. OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico é responsável pela construção de indicadores educacionais comparáveis internacionalmente, bem como pela elaboração de estudos técnicos, pesquisas e levantamentos para a análise das dimensões da constituição de indicadores válidos e confiáveis, e para uma melhor compreensão de sua utilização na formação de políticas. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-educacionais/>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

as consequências da defasagem escolar. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a projeção para o ano de 2019 seria atingir a média 5.0, sendo que as mesmas se encontram estagnadas em 3,7¹⁸ desde o ano de 2011. O INEP atribui esses resultados a diversos fatores internos à escola, sejam as dificuldades relacionadas ao conhecimento, às reprovações e à evasão escolar, ou externos, destacando o trabalho, a família e as desigualdades sociais. O fracasso escolar gera números e repercussões que se ampliam e são sentidas no enorme prejuízo por ele causado precocemente à autoimagem e à autoestima dos jovens que, em sua maioria, definem expectativas para o futuro a partir da experiência educacional. São muitos os sentimentos que se estendem para a vida e, nesse caso, com o fracasso escolar, sensações de incapacidade e inadequação podem ser reproduzidos no cotidiano.

Neste capítulo, procurou-se refletir sobre as condições da Arte no Ensino Médio brasileiro, diante da aprovação das recentes Políticas Públicas e, considerando o dito de que para entender o presente é preciso revisitar o passado, busca-se, em algumas notas históricas, reconstituir o desenvolvimento do Ensino de Arte na educação escolar. Em sintonia com a contemporaneidade, que por si já é desafiadora, abordou-se a inserção das imagens num mundo determinado pelo consumo e pela informação, as quais requerem uma leitura atenciosa. A discussão sobre o acesso às produções artísticas contemporâneas como uma maneira não apenas de proporcionar experiências, mas de diálogo com a realidade, foi ampliada sob o aspecto também de uma força para interagir na autoimagem e na autoestima dos jovens e, ainda, como possibilidade de enfrentamento e integração social buscando a formação humana da educação.

Partiu-se do pressuposto de que as experiências estéticas e estésicas¹⁹ com arte contemporânea possam, como diz Barbosa, “estimular um comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem” (2009, p. 21). E também da justificativa da necessidade da arte na educação, pois

¹⁸ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

¹⁹ Aqui a palavra estética não se refere à área da Filosofia a Estética. É usada como adjetivo, qualitativo de algo, no caso de uma experiência de percepção através dos sentidos, conforme sua própria etimologia. Esta experiência, a estética, que pressupõe a relação de um sujeito com algo ou outro alguém difere da experiência estésica, que se caracteriza pela reciprocidade. Mesmo entre alguém e algo, na experiência estésica o objeto inanimado é possuidor de características tais que permitem uma comunhão total do sujeito com o objeto, seja ele um automóvel ou um batom.

conforme Fischer, uma vez que a arte “reflete a infinita capacidade humana para associação, para a circulação de experiências e ideias” (2002, p. 13).

Assim, faz-se uso de metáforas como poética para conduzir o pensamento, pois se o rio protagoniza a paisagem cotidiana dos rio-sulenses, os subcapítulos podem ser considerados afluentes, pois eles atravessam diferentes caminhos até desaguar e se transformar no rio urbano. Para diferenciá-los, optou-se por nomes de afluentes que compõem a Bacia Hidrográfica do rio Itajaí-Açú.

1.2 [RIBEIRÃO DAS PEDRAS] A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: ENTRE URGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES

A relação orgânica entre Educação Pública, crescimento econômico e desenvolvimento social passou a controlar os resultados quantitativos do desempenho escolar, as avaliações realizadas pelos sistemas educacionais e o financiamento da Educação. Os resultados advêm das avaliações de aprendizagem que são realizadas nos diversos níveis escolares, conforme indicado no Portal do MEC²⁰. O reflexo da visão sistêmica proporcionada pelos índices estende-se dos dados quantitativos para os qualitativos quando o ensino escolar passa a considerar, primeiramente (ou unicamente) os resultados obtidos na aprovação ou não aprovação, descuidando-se da aprendizagem. O problema não está na avaliação, pois como diz Luckesi²¹, “a avaliação é um ato de investigação da qualidade da realidade, à semelhança da ciência, que é um ato de investigação do modo como a realidade funciona” (2012, p. 5).

Luckesi esclarece que o termo “avaliação” já diz sobre a “qualidade”, não havendo a necessidade de referenciar “avaliação qualitativa”, o que subjaz um “pleonasma desnecessário” (IBIDEM, p. 12). Portanto, prosseguindo nessa linha de pensamento, as avaliações configuram em si a qualidade da realidade, em dados numéricos, considerados quantitativos; e em dados verbais, considerados

²⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-acessivel/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem/>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

²¹ LUCKESI, Carlos Cipriano. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação II**. Texto apresentado em 31 out. 2012, dentro do Ciclo de Colóquios “Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação”, promovido pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educação%2C+Avaliação+Qualitativa+e+Inovação+-+II/da1dace7-5267-48d9-bcde-511fe38a3d53?version=1.1/>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

qualitativos, em outras palavras, servindo como diferencial dos quantitativos, em números. Assim, “a *avaliação sem medida* (descritiva da realidade) é pura subjetividade. Por sua vez, *medida sem avaliação* é só medida (descrição da realidade), nada mais que isso” (IBIDEM). Este parece ser o problema que se está desenvolvendo a partir dos resultados quantitativos demonstrados nos índices da defasagem escolar no Ensino Médio. O que está havendo seria só a descrição e não juntamente uma avaliação da realidade?

Se o sinônimo de qualidade na Educação escolar expressa somente as medidas da realidade, enfrenta-se um problema que não poderá ser resolvido a partir da avaliação em si; entretanto, são dados que podem direcionar alguns caminhos, a fim de minimizar a extensão do problema. Por isso, importa dizer que a avaliação não resolve problemas, mas “ela é uma forma de investigar a qualidade de alguma coisa, produto, pessoa ou situação, propiciando a base para atos regulatórios” (LUCKESI, 2012, p. 13). Nesse caso, a avaliação é uma aliada para refletir sobre as urgências e contradições do recorte que se fez dos índices apresentados, que foram referência para a reestruturação aprovada na Lei nº 13.415/2017 e para a BNCC.

A Lei nº 13.415/2017 e a BNCC são atos regulatórios aprovados em 2015 e quando foram apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC), impactaram e intensificaram as discussões sobre o Ensino Médio. No mesmo ano, ao participar de um encontro sobre a formação de professores na graduação, realizada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em Brasília, observou-se que a discussão sobre a reestruturação dos últimos anos escolares já estava muito adiantada, pois foi apresentado um número expressivo de participantes que enviaram propostas na plataforma online criada pelo MEC. A ideia que se tinha era a de que a discussão e o envio de propostas estavam atingindo todas as regiões brasileiras e as Secretarias Estaduais de Educação.

Na cidade de Rio do Sul, ao buscar conhecimento sobre essa movimentação junto à Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR), a informação que se obteve foi de que os estudos estavam sendo realizados em grupos formados por um representante de cada Secretaria Estadual. Perguntando para alguns professores que atuavam no Ensino Médio naquele ano, sobre a participação nos debates e propostas para a reestruturação, observou-se o distanciamento entre o que já se apresentava em Brasília, pois nada ainda havia

movimentação local ou regional para se discutir sobre as questões implicadas. O distanciamento dos profissionais da Educação e escolas de algumas regiões do país da discussão sobre a reforma educacional, refletirá na implementação desses novos atos regulatórios; por isso se diz que esta reforma educacional se dá entre urgências e contradições.

A principal mudança para o Ensino Médio diz respeito à divisão do currículo em duas partes, uma dedicada à BNCC e outra aos Itinerários Formativos²². Na prática, isso quer dizer que a primeira parte é comum a todos e a segunda será oferecida pela escola, sendo optativa para os estudantes, distribuídos em tempo integral. A predominância das áreas de Língua Portuguesa e Matemática e a precarização das demais áreas nos itinerários optativos certamente não estavam entre as inovações esperadas nesse nível escolar. Na contramão, Luckesi contribui para se pensar sobre a inovação na Educação da seguinte maneira:

no caso da educação, a inovação se dá seja nas proposições filosóficas, na prática de investigação científica; seja na proposição de soluções novas, tanto para o sistema de ensino como para o ensino-aprendizagem, nos recursos para o ensino e para a aprendizagem; seja nas relações interpessoais entre profissionais de uma instituição educativa, como também entre educadores e educandos, entre outras possibilidades (2012, p. 13).

Complementando este pensamento, o autor comenta que “a inovação poderá ocorrer na prática e por quem está exercitando a ação em seu cotidiano, seja por decisão individual ou coletiva” (LUCKESI, 2012, p. 16). Evidentemente, são muitos os exemplos de escolas inovadoras que potencializam o ensino, dando importância ao pensar, ouvir, argumentar, sentir, todos são âmbitos da formação humana. Por quais vias essas condições podem ser dadas? Em termos landowskianos²³ as condições podem ser dadas tanto pelo inteligível quanto pelo sensível.

²² No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional, ou ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também a itinerários da formação técnica profissional (BNCC, 2017, p. 467). São possibilidades de itinerários formativos: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criação artística.

²³ Referente à Eric Landowski, semioticista fundamental no embasamento e análise desta tese.

A contemporaneidade se mostra como um tempo questionador do pensamento e das concepções sobre a vida e o mundo que lhe foram antecedentes, exigindo dos que partilham essa época múltiplas conexões, que se desdobram em incertezas que atingem diretamente as relações humanas e o convívio social. Se a atualidade exige performances humanas diferentes de outros tempos, então deve-se esperar que, nos novos documentos oficiais nacionais, os desafios dessas exigências as demandas e potencialidades no contexto da educação escolar.

Na reestruturação curricular, a flexibilização por áreas de conhecimento, especialmente as Ciências Humanas, desobriga as escolas em oferecer todos os itinerários formativos, pois “cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. (BNCC, 2017, p. 471). Não é a questão da obrigatoriedade como melhor condição, nem mesmo a divisão do currículo por disciplinas vigente até então, ao contrário, é uma questão de precedência de duas áreas (Língua Portuguesa e Matemática) e da desqualificação das demais, perdendo a importância inerente à cada uma. De mesmo modo, pensando na realidade das escolas públicas e particulares, quais poderão oferecer todos os itinerários formativos? Ou seja, o discurso veiculado é que o estudante terá autonomia para escolher os percursos da sua formação vocacionada, mas e se a escola ou a Secretaria de Educação não disponibilizar itinerários de interesse dos estudantes? A desobrigação das escolas de oferecer todos os percursos formativos anteriormente previstos na LDB 9394/96 é, sem dúvida, um dos pontos mais graves da reformulação educacional pela precarização das disciplinas que não estão relacionadas como componente curricular, como é o caso da Arte. Olhando por outro lado, a disparidade entre as escolas públicas e particulares já é uma condição de desigualdade social e de segregação das classes populares, situação essa que o Brasil tem urgência em discutir e propor melhores condições. Na contramão de uma Educação emancipadora, a reforma do Ensino Médio tende promover a instrumentalização através das competências e das habilidades. Não seria esse um retrocesso?

Nóvoa (2015)²⁴ comenta que no Brasil há uma defasagem no Ensino Médio de aproximadamente duas décadas, se comparado aos países que passaram a formação obrigatória para a etapa final da Educação Básica. Todavia, mesmo nos países avançados, os problemas na fase final da escolarização dos jovens permanecem, o que justifica repensar e empreender esforços para a melhoria da formação escolar, o que pode ser dar com a intenção de olhar a partir de outro ângulo, ou da terceira margem²⁵. Com isso se quer dizer, que a formação dos jovens estudantes é um debate educacional e social, que pode ser voltado ao desenvolvimento da capacidade crítica e da dimensão sensível.

Sobre as reformas educacionais no Ensino Médio brasileiro, Nóvoa destaca:

o Ensino Médio constitui, hoje, em todo o mundo, o nível mais problemático. Em muitos países, a escolaridade obrigatória alargou-se até aos 18 anos, mas temos dificuldade em saber exatamente o que fazer. Uma nova organização curricular parece-me uma medida acertada, bem como uma flexibilização do currículo. O tempo integral é importante, se não for para dar mais do mesmo, mas sim para construir novas dinâmicas de aprendizagem, de ligação à sociedade e ao trabalho (NÓVOA, 2015)²⁶.

Com relação às medidas a serem implementadas a partir da Lei nº 13.415/2017, no que diz respeito à reorganização curricular, o autor adverte que “não pode ser sinônimo da velha ideologia do *back to basics*, isto é, de voltar aos fundamentos, dar só matemática e português²⁷”. Uma das postulações da BNCC, que intensificou as discussões e o descontentamento entre os profissionais da Educação, foi a “velha ideologia” usada na distribuição entre as áreas do

²⁴ NÓVOA, António: **Aprendizagem não é saber muito**. Entrevista concedida à Cinthia Rodrigues. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

²⁵ “A terceira margem do rio” é o título de um conto do autor brasileiro Guimarães Rosa, em que um senhor que mora frente a um rio com família decide, sem explicação, construir uma barca e morar no centro do rio. A barca vira a terceira margem do rio, ou seja, neste caso e em outros, onde se fala da capacidade crítica, a barca se constitui em outra alternativa e/ou outro posicionamento. O conto também foi metáfora central da 6ª. Bienal do Mercosul (set-nov/2007) (PÉREZ-BARREIRO, Gabriel, 2009, p.108).

²⁶ Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

²⁷ Disponível em: <<http://cev.org.br/comunidade/maranhao/debate/antonio-novoa-comenta-a-reforma-curricular-do-ensino-medio-brasileiro/>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

conhecimento, que faz com que obrigatoriamente 40% do currículo seja destinado para as duas áreas, Língua Portuguesa e Matemática, complementadas com a Língua Inglesa. O restante da carga horária deve ser distribuído entre as demais áreas, as quais serão optativas para as escolas e estudantes. É nesse rol de ofertas e escolhas que se inclui a Arte.

Dentre outras questões debatidas, usando as Audiências Públicas²⁸ como exemplo de enfrentamento das urgências e contradições diante da reestruturação para os últimos anos escolares, o currículo, que já estava insuficiente, tornou-se excludente ao suprimir as disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física. Cabendo ressaltar que em detrimento dos debates públicos, aspectos relacionados à implementação da BNCC entraram em pauta nos âmbitos escolares, gerando expectativas de alterações estruturais, curriculares e na formação dos professores.

Acredita-se que a urgência por uma maior articulação entre as dimensões inteligíveis e sensíveis devem perpassar o currículo escolar, não se mostrando na aridez dos conteúdos, mas nas interfaces²⁹ das linguagens. Algumas considerações sobre o currículo são pensadas por Nóvoa da seguinte maneira:

tornar os currículos mais simples trata-se de conseguir que, em cada uma das matérias, se valorize a dimensão das linguagens e não a dimensão dos conteúdos. Isto é, que nós tenhamos os instrumentos para ascender ao conhecimento. Os conteúdos estão todos disponíveis na internet, em todo lado, logo, o que é preciso adquirir é a linguagem matemática, científica, da escrita, artística, corporal (NÓVOA, 2015).

Valorizar a dimensão das linguagens não seria uma proposição tão restritiva quanto priorizar conteúdos, isso porque, segundo Landowski, a linguagem “é o que nos serve para recortar, articular, organizar, numa palavra, para ‘construir’ o real ou, ao menos, para re-construí-lo” (2017, p. 27). A sofisticação das linguagens, seja pelo caráter simbólico, estrutural, cultural ou social, permite ir além da perspectiva de se comunicar, na medida em que se sabe

²⁸ As Audiências Públicas surgiram da necessidade de debater, presencialmente com a sociedade, as propostas apresentadas na BNCC. O Conselho Nacional de Educação (CNE), imbuído da aprovação do documento, organizou cinco Audiências nas regiões brasileiras, sendo que na Região Sul foi realizada em Florianópolis no mês de maio em 2018. Na ocasião participaram estudantes e representantes de instituições educacionais de vários segmentos públicos e privados, sendo que em sua maioria, o plenário solicitou a revogação do documento.

²⁹ Vista aqui como uma canal da comunicação entre as pessoas, ideias, objetos, etc.

que é pelas linguagens que se constroem as significações do vivido, não esquecendo que nas aulas de Arte se estuda a linguagem visual.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC têm foco no desenvolvimento das competências, indicando tanto a continuidade da corrida pelo alcance dos índices, quanto o que os alunos devem “saber” e “saber-fazer”, conforme aprovado:

ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber-fazer”(considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL. 2017, p.13)

Não desabonando o “saber fazer” no atendimento aos problemas e demandas da vida contemporânea, as incertezas que surgem com o ensino voltado para as competências é que podem tanto contribuir para a Educação em suas potencialidades, quanto promover atitudes e espaços de disputas. As preocupações dos educadores partem, em grande medida, por temerem aos currículos que se restrinjam à preparação de alunos para vestibulares, para atingir os índices e para o mercado de trabalho, reafirmando ao que se pode chamar de *a velha dualidade da desigualdade social*, de um lado quem tem poder aquisitivo e de outro quem não o possui.

No que se refere ao fortalecimento das competências que asseguram as aprendizagens essenciais definidas na BNCC, coincide com “direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (BRASIL. 2017, p. 7), e com os fundamentos da Lei No. 9.394/96 onde estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Todavia, a nova regulamentação diluiu o que está previsto no Art. 35 A § 2º da : “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 1996, p. 13). Neste estudo, o diálogo com a arte é uma aprendizagem essencial e o que se percebe são contradições entre a obrigatoriedade e a oferta por seleção de interesses, tanto das escolas quanto dos estudantes. Com o Ensino de Arte no âmbito da não obrigatoriedade e relacionada aos itinerários

formativos, sendo suprimida na área Linguagens e suas tecnologias, interroga-se: em quais situações, nessa formação escolar, os jovens serão incentivados, construirão conhecimentos, desenvolverão competências e serão provocados a partir da arte?

A BNCC menciona, sobre os currículos e itinerários: “Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc.” (BRASIL, 2017, p. 471). Por outro lado, sem ter a dimensão exata, mas diante das manifestações de inúmeras escolas e professores que se mostraram contrários ao que foi aprovado, presume-se que haverá a continuidade e o fortalecimento das experiências educativas com a linguagem artística no Ensino Médio, como possibilidade de articulação de âmbitos inerentes ao sujeito. É nessa perspectiva da formação do estudante em um universo sensível, na relação com a arte, em que grandezas de diferentes ordens se articulam nos processos, conhecimentos, resultados e nas interações, definidas por Landowski “não como a antítese da ‘razão’” (2005, p. 104), mas integradas, pois ambas, o sensível e o inteligível, são dimensões humanas.

No entendimento de Morin, uma reforma educacional não pode somente se restringir às questões curriculares e competências, pois haveria que se problematizar a fragmentação do conhecimento, a valorização da instrumentalização e o enfraquecimento da dimensão sensível. Conforme ele enfatiza:

nestas condições, as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não sente mais os vínculos com seus concidadãos (2002, p. 40 – 41).

Novos tempos implicam novos paradigmas e novas relações. O movimento criado pelas inovações tecnológicas gerou concepções de vida global articulada, agilidade e interfaces comunicativas. Da sociedade de consumo passou-se para a sociedade da comunicação, sendo que os seus efeitos não podem ser tratados como “mutações superficiais”, de acordo com a terminologia adotada por Cauquelin (2005). Com as sofisticações cada vez maiores e as competições

internacionais, a comunicação e seus avanços tornaram-se uma necessidade social, atestando e reconhecendo, através de seus progressos, uma sociedade desenvolvida. Mesmo parecendo simples, a constatação da sociedade contemporânea como a sociedade da comunicação diz respeito a todos os sistemas e atividades por ela envolvidos, destacando aqui a educação e a arte. O que interessa, nesse aspecto, é atentar para os princípios de comunicação que estão em ação e para os efeitos causados por essa mudança.

Segundo a autora, as manifestações artísticas contemporâneas têm sido sacudidas pelas novas comunicações, absorvendo e devolvendo, com todo seu vigor, as características advindas desse mundo, como o conceito de Rede e a Construção da realidade. A Rede é reconhecida por diversos canais tecnológicos ligados entre si: televisão, informática e inteligência artificial. “Entrar em uma rede significa ter acesso a todos os pontos do conjunto, a conexão operando à maneira de sinapses no sistema neural” (2005, 59-60). Quais são os seus efeitos? Surge aí a interatividade – noção de conexão entre as pessoas que se dá “em um diálogo supostamente enriquecedor, geralmente bem vista como um aspecto favorável da comunicação, numa interpretação psicológica e socializante da rede” (2005, 59-60). A construção da realidade, no contexto da rede, parte do desenvolvimento de linguagens artificiais e de seu uso, cada vez amplo, que vai alterando a visão da realidade e, conseqüentemente, construindo outro mundo. A ampliação das possibilidades da linguagem ultrapassa a estruturação dos grupos humanos, para a “apreensão das realidades exteriores, a visão do mundo, sua percepção e ordenação” (2005, p. 63). Ao contrário, a efervescência da comunicação na Educação escolar permanece em “estabilidade relativa, admitindo algumas modificações marginais” (2005, p. 57).

A sofisticação, velocidade, acesso, autonomia e conforto dos mecanismos de comunicação geram necessidades e efeitos sociais tão pregnantes, no mundo atual, quanto as competências que dão suporte a esse movimento. Cauquelin comenta que “a competência comunicativa é reconhecida como uma das primeiras virtudes de um cidadão responsável e é o grande trunfo em qualquer profissão” (2005 p. 58). Paralelamente aos efeitos pragmáticos e a superficial autonomia, o mundo contemporâneo gera ansiedade, nostalgia e dependências virtuais cada vez maiores nos jovens, que não podem ser veladas nem ignoradas no âmbito educacional. Os sinais desta realidade são reforçados nos índices de

evasão escolar e na tendência antecipada da inserção dos jovens em idade escolar no mercado de trabalho. Conforme os dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo INEP em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, houve redução de matriculados no Ensino Médio no ano de 2018, onde,

foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio em 2018. O total de matrículas do ensino médio segue tendência de queda nos últimos anos, o que se deve tanto a redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018), quanto a melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação do ensino médio subiu 3,0 p.p. de 2013 a 2017). Nos últimos cinco anos o número total de matrículas do ensino médio reduziu 7,1% (INEP, 2018).³⁰

Segundo as informações do módulo Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, divulgada no site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), dentre as justificativas para a interrupção dos estudos apontadas por 39,6% dos jovens, destacam-se a inserção no trabalho, estar à procura ou terem vaga de emprego, somadas à 21,1% dos desinteressados nos estudos e 11,9% dos que têm que cuidar de pessoas ou de afazeres domésticos³¹. Estes são motivos que incidem diretamente na manutenção das desigualdades sociais para a maioria dos jovens mais pobres, observando-se que a passagem pela Educação Básica é praticamente o único momento de aquisição dos conhecimentos demandados pelo mercado de trabalho. A realidade econômica interfere no desenvolvimento educacional dos jovens, causando dificuldades reconhecidas no cenário nacional, demandando respostas como, por exemplo, a implementação das escolas integrais. Por outro lado, a profissionalização do Ensino Médio se comprova na procura e frequência por/nos cursos técnicos na modalidade de Educação Profissional, o qual significou em 2018 um aumento de

³⁰Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 06 fev. 2019.

³¹Publicado em 18 de maio de 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21256-mais-de-25-milhoes-de-jovens-nao-estudavam-em-2017.html>. Acesso em: 06 fev.2019.

3,9% em comparação ao ano anterior, conforme indicou a pesquisa do INEP³². Assim, é nessa realidade que se aprovou a reestruturação do Ensino Médio, como uma possibilidade de minimizar as condições dadas.

O que falta na formação dos jovens estudantes? Haverá algum modo de a Educação preencher o esvaziamento de *sentido sentido* pelos evadidos dos últimos anos escolares? Nóvoa (2017)³³ não dispensa a perspectiva da formação para o trabalho, mas também não considera ser este o fim último do Ensino Médio, pois afirma que a dimensão da consciência também necessita estar no currículo e assim, presente na formação dos estudantes. Mesmo diante dos avanços tecnológicos e do mundo da comunicação, de toda desigualdade de oportunidades entre os jovens com maiores e menores condições econômicas, que a consciência seja uma última fronteira de humanidade, podendo ser aprimorada com as diversas linguagens.

Com suas urgências e contradições, a escola, considerada sua estrutura organizacional, também enfrenta desafios acentuados não apenas pelos problemas da atualidade, mas também pela necessidade permanente de buscar um espaço mais legitimado. A situação da estrutura organizacional é mínima, considerando a complexidade do assunto em questão; contudo, emergem daí as incertezas, pois haveria uma perda de importância da escola, da Educação ou do ensino? Estaria a escola e o ensino perdendo o seu sentido?

Na formulação de Landowski, o *sem sentido* se dá quando acontece o aprisionamento pela insignificância ou pela insensatez, que são resultantes de experiências mobilizadas pelo enfado ou pela dor. O enfado parece se ajustar na atual situação, pois “esse estado de alma no qual o mundo vazio de sentido, de interesse, de valor, dá a impressão de estar ausente e no qual, correlativamente, o sujeito permanece prostrado no sentimento de sua própria incapacidade de existir” (2014, p. 14). É possível escapar do vazio de sentido? Ou melhor, o que fazer para *ter sentido*? O semiótico complementa: “aquilo a que estamos condenados é a *construir* o sentido” (2014, p. 15). Isso quer dizer: não é só uma

³²Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2019.

³³ Disponível em: <<http://cev.org.br/comunidade/maranhao/debate/antonio-novoa-comenta-a-reforma-curricular-do-ensino-medio-brasileiro/>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

questão de *encontrar* o sentido na vida, nos outros e nas coisas, mas é, sim, uma construção que tem por base as relações *entre* a vida, os sujeitos e as coisas.

Pensando num *saber viver* como uma condição mais equilibrada em que a escola, o ensino e as Políticas Públicas possam contribuir para a construção de sentidos para a vida dos jovens estudantes, revisita-se as palavras de Landowski:

nem desapego total, que terminaria por reduzir toda alteridade ao mesmo tempo, nem imersão cega na vivência, que impediria relacionar os elementos entre si, o simples sentimento de que *há sentido* supõe uma relação interativa equilibrada, por assim dizer em partes iguais, entre o mundo e o sujeito: à distancia de si mesmo, mas não demasiado; em contato com as coisas em geral e com os outros, mas também não demais (2014, p. 16).

Nem tão distante, nem tão perto, o equilíbrio entre as ações possíveis, tanto na vivência social quanto na experiência pessoal, situa-se “somente numa margem bastante estreita” (2014, p. 18), mas em iguais condições. Esse pensamento, aplicado à reestruturação do Ensino Médio, conduz aos questionamentos: para qual sociedade e qual sujeito se está formando? É para dar continuidade ou descontinuidade aos processos e resultados apresentados anteriormente? Por ora, se as ações possíveis se situam numa margem estreita, o risco é sempre iminente, mas ainda vale a pena *aceitar o risco*, como se tem realizado em várias reflexões e ações educacionais que reanimam propósitos, oportunidades e a esperança de que não se perca *o sentido*. O risco, na concepção landowskiana, não tem o mesmo entendimento da possibilidade de ameaça ou de perigo, seria como uma “terceira margem”; pode ser pensado com uma possibilidade de escolha que conduz para a autonomia ou, de outro modo, aceitar o risco pode ser uma escolha *entre margens*, o excesso da aleatoriedade e o excesso da prudência, ambos pólos extremos das relações vivenciadas pelos sujeitos no mundo. As escolhas são perpassadas pelas relações, modos de interação e construção de sentidos.

A reestruturação educacional para o Ensino Médio surge em meio à urgências e contradições, de um mundo exageradamente voltado para a comunicação, onde se percebe a necessidade de filtragem e maior atenção aos seus proclames. Sente-se a necessidade de definir a identidade dos últimos anos escolares, não pela abolição da perspectiva profissionalizante, mas pela construção “da terceira margem” ou, de outro modo, oportunizando possibilidades

formativas que contemplem as múltiplas necessidades que o constitui. Sente-se a urgência de reconhecer os jovens estudantes não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam os últimos anos da formação básica. Assim sendo, defender um espaço digno para o Ensino de Arte nos currículos do Ensino Médio não consiste em uma postura corporativista, mas na defesa de direitos dos cidadãos.

Imbuídos do objetivo de refletir sobre o papel do Ensino de Arte na Educação, principalmente no tempo atual, e de apresentar algumas alternativas para a manutenção do ensino da recepção e significação da arte contemporânea, parte-se para o próximo afluente.

Para vislumbrar o futuro, é necessário reconhecer que os tempos, presente e passado, são formados por várias camadas que ora se acrescentam, ora se intercalam, ora dialogam. Por isso, acrescenta-se em algumas notas um pouco da história, algumas políticas e alguns pensadores que constituíram e contribuem como o Ensino de Arte no Brasil.

1.3 [RIO IRAPUTÃ] NOTAS SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A relação entre o Ensino de Arte e a Educação Básica no Brasil vincula-se inicialmente à herança religiosa dos Jesuítas, os quais tinham por base educacional a valorização das tradições clássicas, a literatura e a intelectualidade, exercendo maior influência na população abastada. As artes manuais e a cultura popular foram neutralizadas nesse período por serem consideradas de capacidade inferior, gerando, a partir disso, preconceitos sociais e profissionais. No período entre 1559 a 1759³⁴, os Jesuítas atuavam na missão de cristianizar os nativos, ao mesmo tempo em que foram responsáveis pela fundação das primeiras instituições de ensino no Brasil Colonial. Ana Mae Barbosa (2009),

³⁴ "A Companhia de Jesus foi responsável por 210 anos de Educação no Brasil e, em 1759, os padres deixaram a Colônia mediante expulsão realizada pelo Marquês de Pombal, então primeiro-ministro de de D. João I" (IAVALBERG, 2015, p. 27).

comenta que o prolongamento da tradição clássica até meados do século XIX atrasou o avanço do pensamento moderno³⁵ na Educação brasileira.

A escola pública teve seu início a partir da reforma educacional introduzida por Marquês de Pombal, após os Jesuítas retirarem-se do país. Iavelberg destaca que o ensino nesse período foi marcado pelas aulas régias, que se tratavam de aulas autônomas e isoladas, ministradas por professores contratados pela coroa portuguesa. Na escolarização pública, o Ensino de Arte tem seu princípio com a aula régia de Desenho e Figura, ministrada pelo Regente Manuel Dias Oliveira (1763-1837), que conforme a autora, trazia em seu currículo os conhecimentos e as atividades de pintor, gravador, escultor, ourives e professor, resultado de formações em Portugal e na Itália. Nos anos de 1800, com o fim do Brasil Colônia, Manuel Dias de Oliveira³⁶ inovou em sua metodologia, partindo da cópia para o desenho do natural e com modelos vivos (IAVELBERG, 2015).

Outra herança europeia que influenciou a cultura, a arquitetura e o Ensino da Arte no Brasil foi a Missão Francesa, recebida na cidade do Rio de Janeiro a convite da Coroa portuguesa. Dela fizeram parte os pintores Jean-Baptiste Debret e Nicolas-Antoine Taunay, os escultores Auguste-Marie Taunay, Marc e Zéphryn Ferrez e o arquiteto Grandjean de Montigny. Esse grupo organizou, a partir de agosto de 1816, a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, transformada, em 1826, na Imperial Academia e Escola de Belas-Artes³⁷.

Além do vasto repertório de imagens que retrataram a vida brasileira naquele período, a influência da Missão Francesa no Ensino de Arte incorporou o domínio técnico, com cópias de modelos e treinamento de habilidades para o

³⁵ Uma característica do pensamento moderno que influenciou a Educação foi colocar o ser humano no centro de suas preocupações. A sociedade acreditava nas luzes da razão e na igualdade de oportunidades, sendo nesse período e após a Revolução Francesa quando a escola se tornou uma instituição de responsabilidade do Estado, o qual garantiria certa igualdade entre os cidadãos e pelo mérito, as suas diferenças. As reformas educacionais na França tiveram suas referências nas ideias de Émile Durkheim (1859-1917), com a sociedade e a materialização da consciência coletiva, e de Jules Ferry (1832-1893), com o sistema educacional gratuito, obrigatório, laico e como construtor da nacionalidade e da cidadania. (CURY, 2002).

³⁶ Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23864/manuel-dias-de-oliveira/>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

³⁷ Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/brasil-monarquico/88-a-corte-no-rio-de-janeiro/8860-a-missao-art%C3%ADstica-francesa>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

desenho. O sistema de ensino da Academia reiterava o distanciamento entre a formação artística erudita e a formação técnica, principalmente nas aulas de desenho e escultura, nas quais também se atendiam os interesses industriais. Portanto, havia alunos que ingressavam na Academia para estudos de arte mais aprofundados e outros, em sua maioria, de origem humilde e com baixa escolaridade, que frequentavam os cursos técnicos voltados para atividades manuais. Iavelberg (2005), comenta que o ensino das artes manuais e a cópia de estampas também foram técnicas recorrentes nas escolas de Ensino Secundário³⁸ durante o Império.

Com a Proclamação da República, em 1889, movimentos políticos e de diferentes organizações passaram a dar importância à Educação brasileira, compreendendo-a como solução para diversos problemas sociais existentes na época, como por exemplo, as questões de saúde sanitária, restrição econômica e o reconhecimento dos privilégios da elite. Nesse contexto, Dazzi destaca que:

vigorosas discussões e tomadas de posição acerca das precárias condições da educação escolar brasileira já se faziam presentes nas últimas décadas do Império, herdando à República, em rico legado, propostas que visavam repensar os problemas educacionais do país (2018, p. 12).

Do cenário otimista em favor da educação escolar no período republicano, vigoraram alterações substanciais, como a inserção do Ensino de Arte, embora ainda não obrigatório, a partir da Reforma da Educação de 1890 e 1891, feita por Benjamim Constant. De maneira resumida, destaca-se dentre as alterações “o ensino pensado de forma seriada, o uso sistemático do método intuitivo, a importância atribuída ao preparo intelectual e o fim dos preceitos e doutrinas na educação (Dazzi, 2018, p. 14)”. A transformação por Rodolpho Bernardelli da Academia em Escola Nacional de Belas Artes, promoveu o que ele chamou de “liberdade de ensino” (IBIDEM, p. 19), concepção que se estendeu para o Ensino de Arte nas escolas públicas. A liberdade a qual se referia estava na condição de organizar o próprio sistema de ensino, reestruturando prioritariamente as disciplinas que conduziam a forma de ver e que reduziam a expressão intuitiva

³⁸ Correspondente às séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, estudantes entre as idades de 10 a 18 anos.

dos alunos. Segundo as pesquisas de Dazzi, na Europa daquela época, a liberdade expressiva e o ensino sistematizado já se encontravam avançados nas escolas de arte. No Brasil, mediante as reformulações realizadas por Bernadelli, a Escola Nacional não só formou artistas, como se especializou na formação de professores, promovendo cursos com matrizes curriculares que atendiam à uma nova concepção do Ensino de Arte nas escolas públicas, conforme verifica-se:

de fato, algumas disciplinas que aparecem na grade curricular apresentada nos Estatutos de 1890 (Decreto nº 938) estavam direcionadas nesse sentido, quer seja da atuação dos artistas como professores nas escolas primárias, secundárias e de ensino normal (DAZZI, 2018, p. 20).

O cultivo intelectual e o preparo gradativo na formação artística dos que frequentavam a Escola Nacional de Belas Artes oportunizou o desenvolvimento de um sistema do ensino artístico, sobretudo com vistas ao processo ordenado e evolutivo do conhecimento. Na contramão da tradição clássica, outros posicionamentos como a liberdade, o movimento e a inovação guiavam as intenções dos artistas, inaugurando o pensamento moderno na arte.

No modernismo, em meados do século XIX, os países desenvolvidos reorganizaram os seus sistemas educacionais após atentarem para problemas causados pela falta de instrução pública, o que motivou a criação do ensino obrigatório para toda a sociedade, também convencionado como “o processo de democratização do ensino” (MURASSE, 2001, p. 8). A concepção da Educação como caminho para o desenvolvimento inicia-se, no Brasil, por intermédio da fundação do Liceu de Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro, em 1858. Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, arquiteto e comendador, juntamente com 99 sócios, cria a Sociedade Propagadora das Belas-Artes, conclamando o país ao prestígio das artes nacionais e ao desenvolvimento por meio da instrução da população, com vistas ao crescimento industrial brasileiro. O ensino profissionalizante teve sua repercussão nessa instituição que se organizou em períodos diurnos e noturnos para atendimento no contraturno escolar.

O Liceu de Artes e Ofícios é reconhecido como “a primeira organização escolar voltada para o ensino popular. Foi considerada *“uma obra do progresso e de patriotismo”* (MURASSE, 2001, p. 5). A técnica, o trabalho manual, os ofícios e as artes mecânicas encontraram ressonância nos ideais e propósitos do Liceu, enquanto que seus fundadores observavam de longe a grandiosidade e a rapidez

do desenvolvimento industrial de países como a Inglaterra, a França e outras nações europeias.

Naquela época, atribuía-se ao intenso fluxo industrial de alguns países, o ensino e o progresso das Belas Artes, que foram considerados como base da perfeição manufatureira e, que conseqüentemente, o atraso brasileiro decorria da falta de conhecimentos práticos do desenho (geométrico, artístico, arquitetônico e industrial) na educação para o trabalho. Todavia, para elevar a prática do belo sob a perspectiva positivista, ainda seria necessária uma reeducação cultural, incluindo os hábitos ao trabalho, questões relacionadas à ordem e à obediência, combatendo a indolência e a pacatez, visando também a promoção da cidadania na consciência de si, dos seus deveres e direitos (MURASSE, 2001, p. 5).

Passando mais adiante na escala temporal, a qual se recupera em notas cronológicas, a fim de situar como se processou o Ensino de Arte no Brasil, percebe-se que as vias de interligação com a Educação escolar pública são perpassadas por forças e sistemas alheios à sua condição pedagógica. O pensamento moderno, iniciado no século XIX, acompanhou as modificações do mundo do século seguinte e se ocupou das ideias de Franz Cizek³⁹ (1865-1946) e Viktor Lowenfeld⁴⁰ (1903-1960), avançando nas tendências da arte, da Educação e sobre a aprendizagem infantil. O desenvolvimento teórico a partir de uma estética da infância, gerada da prática artística, tanto de Cizek quanto de

³⁹ Artista que atuou na Áustria dos séculos XIX e XX e hoje é tido como uma referência na história da arte-educação, por considerar a arte da criança como manifestação livre de técnicas e de exatidão. Cizek inaugurou sua escola privada em Viena no ano de 1897. Dezesete anos depois de fundada, sua proposta de ensino foi incorporada na rede pública de ensino de Viena, sendo que os alunos passaram a ter aulas de Arte aos sábados à tarde e domingos pela manhã. O método de desenho nas escolas formais, anterior ao de Cizek, se limitavam às técnicas de ligação de pontos para os alunos menores e de formas geométricas para os maiores (IAVELBERG, 2015).

⁴⁰ Filósofo, teórico e professor, Lowenfeld pode ser considerado como um dos primeiros a ministrar cursos que envolviam o pensamento americano e europeu sobre arte-educação. “Os livros de Viktor Lowenfeld e o livro *Education through art* (1943, de Hebert Read, foram um marco no ensino de Arte do Brasil: começamos a lê-los em espanhol, editados em Buenos Aires. Formaram o ideário modernista de nossos professores de Licenciatura dos primeiros cursos de Educação Artística do Brasil. Hebert Read era mais invocado do que lido; a bíblia mesmo eram os livros de Lowenfeld, pelo enfoque prático que ofereciam” (BARBOSA, 2015, p. 422). O livro *The nature of creative activity* (1938) foi publicado na Inglaterra antes do autor chegar aos Estados Unidos. Sendo considerado pelos americanos de difícil leitura, Lowenfeld publicou *Creative and mental growth* (1947), este traduzido pelos argentinos em 1961. Para que os pais também pudessem entender sua teoria, foi publicado um livro mais simples: *A criança e a sua arte*, editado no Brasil em 1977.

Lowenfeld, entre outros contemporâneos⁴¹ da Educação, difundiu-se no modernismo como um ensino voltado para novas proposições, fundamentalmente no Ensino de Arte por meio das concepções da liberdade criadora e da expressão artística.

A ênfase teórica dos professores de Arte modernos centrava-se na oposição da prática educativa clássica. A cópia de modelos e, doravante, a liberdade, a individualidade e a prevenção aos estereótipos fundaram a livre expressão. Contudo, os novos estudos e novas práticas pedagógicas foram adequados à perspectiva infantil, em grande parte influenciadas pela teoria das estruturas cognitivas de Piaget e pelas pesquisas sobre a capacidade criadora de Lowenfeld.

A teoria moderna do ensino e da aprendizagem foi movida pelo desenvolvimento intelectual espontâneo que se realizava até os 10 anos de idade, notando-se que a centralidade na criança desproveu os jovens da aproximação com arte, conforme Lavelberg menciona:

como a livre expressão não previa a aprendizagem e a identidade com imagens de outro, tanto de adultos quanto de crianças, ofereceu-se aos jovens alternativas falsas. O fato de apenas mudar as propostas levando-as para meios e suportes do mundo adulto, que não permitiam aos jovens alcançar as imagens que via nas obras de arte, mostrou-se impropria. Na prática, isso significou impedir o jovem de seu crescimento artístico, porque a demanda que dele partia colocava em xeque tudo que foi teorizado pelos arte-educadores modernistas para o processo criador das crianças menores (2015, p. 142).

Evidentemente, as teorias e os tempos têm desenvolvimentos, avanços e limitações, o que também se transfere para as práticas. Na linha de pensamento de Cizek, a arte adulta deveria ser mais afastada possível para não contaminar a espontaneidade, o que contribuiu para o esvaziamento do uso de imagens e de conhecimentos históricos, críticos e curatoriais acerca da arte. Aos jovens estudantes era permitido visitarem exposições e museus, porém pouco se aproveitava por falta de constructos teóricos para apreciação, ou seja, somente o acesso não possibilita uma educação pela arte. O que se dirá quando não se tem acesso e nem mesmo aula de arte?

⁴¹ George Henri Luquet (1876-1965), Jean Piaget (1896-1980), Arno Stern (1924), Rhoda Kellog (1898-1987).

Barbosa (2015, p. 18) comenta que “costuma-se dizer que em educação o Brasil só entrou no século XX, nos anos 1920, depois da Primeira Guerra Mundial. Foi aí que a Virada Modernista se deu também nas Artes”. No livro *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*, a autora “interpretou”, como ela diz, períodos ou viradas no Ensino de Arte no contexto brasileiro entre 1880 aos anos 2000.

Importante comentar que essa disciplina passou por nomenclaturas curriculares diferentes de acordo com os períodos. Na Escola Nova tinha-se o *Ensino de Desenho*, que perdurou até a inclusão na LDB de 1971, com o nome de *Educação Artística*. Em 1988, ano da promulgação da Constituição Federal, em meio a discussões sobre educação, sofreu riscos de ser excluída do currículo escolar, pois foi tratada como “atividade educativa” e não disciplina como as demais. Somente na LDB nº 9394/96 tornou-se a disciplina *Artes*, de ensino obrigatório na Educação Básica, conforme dispõe o parágrafo 2º do artigo 26: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Dando sequência aos recortes históricos sobre o Ensino de Arte no Brasil, Barbosa (2015) recuperou e organizou cronologicamente em seu livro, notícias de jornais nacionais, textos de arquivos de John Dewey⁴² (1859-1952) e de personalidades que tiveram grande influência por ações particulares que contextualizam e se incorporam nas entrelinhas constituintes dessa disciplina. Exemplo disso é o primeiro Centro Infantil do Pavilhão Mourisco, criado no Rio de Janeiro em 1934, por Cecília Meirelles, além de suas contribuições na disseminação do cinema como ferramenta educativa. O Pavilhão Mourisco é considerado a primeira biblioteca infantil com conotações de centro cultural do país, pois “havia aulas de Artes Plásticas, sessão de cinema toda semana, contavam-se histórias, e Cecília, ela própria lia poemas para as crianças” (BARBOSA, 2015, p. 256).

A liberdade de expressão e a espontaneidade encontraram no modernismo um terreno fértil pois instigavam o aprender “fazendo”. Esse movimento teve duração no período Escola Nova, sendo interrompido e retomado após o Estado

⁴² Pesquisados na Teachers College Columbia University, Nova York, EUA.

Novo. A virada pós-moderna acrescentou ao *fazer Arte* “a necessidade do ver Arte e a necessidade de ampliar a visão da Escola para além dos seus muros, tomando em consideração a cultura dos alunos, a cultura do meio, a cultura historicamente organizada e a cultura contemporânea” (IBIDEM, p. 265). Contudo, como complementa a autora, na pós-modernidade, o Ensino de Arte não encontrou apoio dos meios de comunicação, nem de intelectuais ouvidos pela população, em defesa da arte na Educação. Enfim, com essa publicação, Barbosa (2015) buscou reconstruir a história do Ensino de Arte, focando em situações e educadores que desenharam essa disciplina atualmente existente, ao mesmo tempo olhando como foram vistas as questões no passado para entender o presente e vislumbrar o futuro.

O que se observa é que muitas visões alicerçam o Ensino de Arte no Brasil e transitam nos currículos até os dias atuais, desde a auto expressão criadora, a solução de problemas, a arte como cognição e a cultura visual. Ao mesmo tempo, essa estruturação curricular adequa-se ao Ensino Médio fazendo-se perceber, em ampla visão, as camadas entre os marcos históricos e políticos que influenciaram e se projetam no Ensino de Arte brasileira. Sobretudo, faz-se perceber as condições de distanciamento e de aproximação das manifestações artísticas na educação escolar como precedente e estratégia de um processo de formação, ora para submissão, ora para necessidade, ora como opção.

David Thistlewood (2010), em seu texto traduzido por Grossmann e Amoroso, aborda a Arte na educação escolar como uma proposta de construção, des-construção e re-construção. Isso implica na visão da arte como um ato público, social e educativo, portanto, indispensável na formação de todos. Utilizando-se de investigações e cursos que lecionou no Brasil, o autor comenta sobre o encorajamento do Ensino de Arte em comparação com as manifestações de outros períodos, tratando-se aqui das artes visuais. Por isso, sua proposta surge da combinação entre a des-construção, como “uma importante tarefa face às grandes complexidades de informação do domínio público” e a re-construção, “com atividades que oferecem direto acesso às imediatas preocupações da vanguarda” (THISTLEWOOD, 2010, p. 125). O autor conclui que a partir desses movimentos, pode-se extrair princípios e significações da vida socioeconômica e cultural, “como também fazer uso disto para efetuar uma ‘re-construção’ de nossas próprias suposições culturais” (IBIDEM).

Aliando o pensamento de Thistlewood às referências semióticas de Landowski, acredita-se no potencial de ampliação e transbordamento da arte para a vida, em sua diversidade, demandas e possibilidades, em suas continuidades e descontinuidades. A escola também é um lugar/espço/tempo para essas des/re/construções e, adotando-se esta ideia, a inserção da Arte na educação escolar se complementa com a contribuição de diversos afluentes, sendo que interessa compartilhar os que mais têm relação com a complexidade do tempo em que se vive e em direção às possibilidades de enfrentamento dos desafios da contemporaneidade junto aos estudantes do Ensino Médio.

Nas palavras de Fischer,

o homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo em si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu “Eu” curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir na arte o seu “Eu” limitado com uma existência humana coletiva e por tornar *social* a sua individualidade (2002, p.13).

São esses anseios que precisam ser ouvidos e que vão aos trancos e barrancos movimentando-se nas águas turvas e agitadas da vida prática e da ambiência escolar. Em tempos de alteração das políticas públicas, especialmente no Ensino Médio, e diante da possibilidade de articulação entre a cognição e a sensibilidade, une-se à preocupação que Barbosa (2015) manifestou sobre os dilemas da disciplina na Base Nacional Comum Curricular: quais sistemas de representação e de valores estão incutidos na Reforma do Ensino Médio? Por quais vias a percepção, a apreensão de sentidos, a formação estética e estésica serão proporcionadas aos seus estudantes, caso não optem pela participação nas aulas de Arte? A Educação, o que pode aprender com a arte? Ou, mais especificamente, com a arte contemporânea? De que modo a arte contemporânea pode instigar processos de formação dos estudantes, de maneira a minimizar os efeitos da sociedade de comunicação e contribuir com o *Eu*? Com todo cuidado para não nadar em círculos, demorar-se-á o tempo e o retorno impreterível para se refletir e trazer à superfície dessa defesa, questões que dialogam entre “a coisa experimentada e a experiência em si” (ELIASSON, 2014), ou de outra maneira, os assuntos desenvolvidos nos capítulos são coisas experimentadas, e uma prática empírica desenvolvida com estudantes do Ensino Médio durante visitaçã a uma exposição de arte contemporânea em Rio do Sul é a experiência em si.

Por último, sobre este afluente, ainda é pertinente comentar sobre um conceito de arte mais ampliado que foi destacado por Barbosa (2015), como a Virada Pós-Moderna. Conforme a autora, a década dos anos 80 foi revolucionária por ter sido esse o período em “que as universidades mais contribuíram para a qualidade do Ensino de Arte fora dela; também podemos chamá-la de Virada Cultural” (IBIDEM. p. 20). Os eventos científicos⁴³ e a criação de Cursos de Especialização, Mestrados e Doutorados com linhas de pesquisa sobre o Ensino e a Aprendizagem de Arte, foram conquistas que atuaram diretamente no desenvolvimento da educação com a arte. Nessa perspectiva:

o conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar Arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos” (BARBOSA, 2015, p. 21).

Contudo, tensões permearam todo esse movimento, pois os artistas, ao contrário, repetiam que “não se ensina” (BARBOSA, 2015, p. 21) arte nos cursos universitários, estabelecendo com isso, duas situações: o preconceito contra o Ensino de Arte, pois ficou subentendido por algum tempo - se não hoje ainda - que artistas, curadores e críticos são categorias superiores; e o atraso, em relação à Europa e Estados Unidos, na inserção de ações educativas em espaços expositivos. A condição de uma transpedagogia⁴⁴ será abordada no último afluente deste capítulo; antes, tratar-se-á sobre a inserção da arte contemporânea no ensino escolar, pois neste caso, o que interessa não é a arte como educação, mas a educação com a arte.

1.4 [SALTO PILÃO] ARTE CONTEMPORÂNEA: TENSÕES E DESAFIOS PARA O ENSINO

⁴³ “Semana de Arte e Ensino; o Festival de Campos do Jordão para os arte/educadores; a revista *Arte*; o Congresso sobre a História do Ensino de Arte; o Congresso Mundial da Insea; o Congresso de ensino de Arte e sua História” (BARBOSA, 2015, p. 20).

⁴⁴ Termo proposto por Pablo Helguera em 2006 “para tratar de projetos feitos por artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte em trabalhos que oferecem uma experiência que claramente é diferente das academias de arte convencionais ou da educação de arte formal”. Disponível em: <http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_8Bienal%20Portuguese.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

Herdeira da tradição erudita e de uma história constelar protagonizada por artistas, críticos, historiadores, colecionadores, investidores e por circuitos econômicos valiosos, a arte contemporânea é complexa por se pautar por problemas próprios de seu campo, como a redefinição constante de suas práticas em meio ao cruzamento discursivo do local cultural e da ancoragem histórica em que se manifesta. As definições da arte contemporânea seguem provisórias, atendendo a provisória característica dos dias atuais. Investindo tempo em se autorrefenciar, as manifestações⁴⁵ contemporâneas avançam os limites de um artefato para se relacionar e se diluir na vivência cotidiana. Formas estranhas à tradição, os modos de ser da poética artística nos dias atuais são observados em ações performáticas, na utilização de meios digitais, ampliadas em processos híbridos e interativos, o que leva a crer na necessidade de uma preocupação com os desdobramentos, com o alcance discursivo da produção artística na vida social. Essa situação exige, ou ao menos enseja, reivindicar outras formas de se relacionar, de olhar, ouvir, sentir as coisas do mundo.

É característico da arte contemporânea tentar mudar a maneira de ver as coisas e com isso gerar polêmicas, exigindo, para além de novos exercícios de visualidade, também um revisitamento do mundo atual, exercitando uma peculiar multidisciplinaridade. Cocchiarale argumenta que esse processo de crise provisória é também uma incapacidade atual de referenciar noções antes estabelecidas, como a noção de sujeito, de identidade e de unidade, pois “o que aparece no mundo contemporâneo é a possibilidade de uma nova noção de pessoa, fragmentária” (2006, p. 16).

As camadas sobrepostas nesse processo já estavam sendo gestadas nos séculos anteriores, mas o que se chama hoje de arte contemporânea engloba as manifestações artísticas produzidas a partir de meados do século XX ou, sendo mais prospectivos, desde Duchamp, no início desse século. A queda do muro de Berlim em 1989, junto com a progressiva extinção da URSS em 1991 e, conseqüentemente, ligada a esses fatos, o fim da Guerra Fria, foram

⁴⁵ Neste estudo, considera-se mais adequado o uso dos termos – produções, trabalhos ou manifestações - ao invés de “obra” de arte, justificando-se que na arte contemporânea estão inseridas diferentes formas de presença, situações e práticas que extrapolam a ideia de um objeto ou artefato, a exemplo das performances, *happenings* e instalações, entre outras, além do que “obra” parece se referir a um conceito de arte como resultado do dom de um ser predestinado.

circunstâncias que ultrapassaram os limites geográficos e aspectos políticos, fazendo surgir sistemas econômicos como o neoliberalismo e a globalização. Momentos históricos importantes e de amplitude mundial como os citados, e os decorrentes desses, foram vividos, contados e interligados de diferentes ângulos, recortes, formas e maneiras, impulsionadas pelas tecnologias e comunicação em rede. A simultaneidade e velocidade das informações perpassaram as últimas décadas deixando marcas, promovendo as polaridades, questionando o tempo e espaço; assim são novos modos de olhar o mundo, e novos tempos onde muito se mistura, muito se dissolve e muito não se sabe. Boaventura Souza Santos (2016), no Catálogo da 32ª. Bienal de São Paulo, pergunta: “Que tipo de época é a nossa?”, respondendo da seguinte maneira:

vivemos em uma época em que a pertença mútua do medo e da esperança parece colapsar perante a crescente polarização entre o mundo do medo sem esperança e o mundo da esperança sem medo, ou seja, um mundo em que incertezas, descendentes ou ascendentes, se transformam cada vez mais em incertezas abissais, isto é, sem destinos, injusto para os pobres e sem poder e missões de apropriação do mundo para os ricos e poderosos (2016, p. 38).

A resposta não poderia ser simples, pois se relaciona ao montante de questões que o mundo contemporâneo urge debater na busca por alternativas que visem minimizar os medos e as incertezas. Ambos, medo e incerteza, podem ser encontrados em várias situações cotidianas na contemporaneidade, a exemplo dos riscos iminentes dos conflitos armados não só das grandes potências mundiais, como também da população refém de comandos de tráfico de entorpecentes; risco de doenças infectocontagiosas e medo de doenças para as quais ainda não se encontrou a cura; risco de expulsão de terras e perda da identidade; medo do terror e da violência causada por preconceitos nos mais diversos âmbitos. De fato, o mundo contemporâneo assusta e causa desconforto, medo e incertezas. O que fazer diante dessa realidade no contexto da arte? Ainda é válida a noção de que a vida imita a arte e a arte imita a vida?

É possível aventurar-se ensaiando inúmeras possibilidades, considerando principalmente que as respostas levem a pensar sobre as condições vividas cotidianamente. Não é arriscado dizer que a arte é uma maneira legítima de manifestação da realidade, sobretudo na produção contemporânea, por passar de um estado contemplativo para uma organicidade que é *corpo-outro-sentido*. Os trabalhos de arte contemporânea deslocam o campo da visualidade transgredindo

padrões, limites e discursos, não para trazer respostas, mas para fazer perguntas. O sentido que apreende as artes visuais não é apenas a visão mas, além dela os quatro outros sentidos, contemporaneamente.

Nessa direção, Cocchiarale complementa:

a arte contemporânea, de modo inverso e na contramão dessa tendência, esparramou-se para além do campo especializado construído pelo modernismo e passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida, tornando-se uma coisa espraiada e contaminada por temas que não são da própria arte. Se a arte contemporânea dá medo é por ser abrangente demais e muito próxima da vida (2006, p. 12).

Diante das manifestações atuais, os envolvidos em seu processo criativo e participativo são convidados ou provocados para se colocar numa situação de diálogo mais ativo, e não de transmissão passiva: é um outro surpreso, assustado, desconfortável e duvidoso diante da realidade. Desse contexto também surge o propositor de diálogos, esse tal qual Lygia Clark anuncia:

Somos os propositores: somos o molde, a você cabe o sopro, no interior desse molde: o sentido da nossa existência.
Somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós não existimos; estamos a vosso dispor.
Somos os propositores: enterramos a “obra de arte” como tal e solicitamos a vocês que o pensamento viva pela ação.
Somos os propositores: não lhes propomos nem o passado nem o futuro, mas o “agora” (CLARK, Livro-obra, 1964).

O termo propositores reverbera em outras partes neste estudo, porque também condiz com a pesquisa, com os professores, com os visitantes em exposições, com as questões interligadas nos currículos, no ensino da Arte, nas políticas públicas ou na gestão cultural, ampliando os olhares e sentidos.

Retomando a citação de Cocchiarale, cabe ressaltar, que as tensões não estão sendo observadas como pejorativas no que se trata da arte contemporânea, ao contrário, são valores incorporados da vida que se transformam em potencialidades, de onde se pode propor diversos direcionamentos como parte integrante ou princípio de uma prática significativa e reflexiva no Ensino de Arte. Na realidade, a arte contemporânea pode causar medos e tensões, dúvidas e surpresas, mas o que é importante em tudo isso é que ela se soma para fornecer uma condição de deslocamento profundamente pedagógico, que é se disponibilizar num *espaço entre* - temporário, ativo e crítico.

Ao se aproximar a Semiótica pós-greimasiana, constituída por condições de uma totalidade em presença, com a arte contemporânea, formula-se a

possibilidade de redimensionar as condições da vida sentindo o sentido que é vivido, bem como a expectativa de contribuir para uma leitura mais sensível, ampla, atenta e crítica do mundo, olhando-sentindo. Tem-se um ambicioso projeto, o de articular a Semiótica pós-greimasiana com a Educação escolar e a arte contemporânea no Ensino Médio. Como poderia ocorrer essa articulação senão no próprio lugar da arte?

Conforme Grossmann, “sob a influência das lentes de aumento que usamos para observar o que acontece lá fora, de vez enquanto nos damos conta de nosso próprio lugar” (2001, p. 350). No contexto da citação, coube ao autor fazer uma reflexão sobre as referências estrangeiras que incidem sobre as produções artísticas contemporâneas no Brasil. Entretanto, a ideia também permite desenvolver outro pensar, ou seja, ao se usar as lentes de longo alcance, aquelas utilizadas pelos que defendem que todos os estudantes devem ter acesso à arte contemporânea, pode-se observar um outro cenário na atual situação educacional.

As tensões da contemporaneidade não são problemas exclusivos da arte, muito embora seja adequado pensar no transbordamento de uma manifestação para outras esferas. Sentir a tensão que decorre da arte contemporânea é uma experiência preñe de acompanhamentos simbólicos e práticos que ultrapassam a atitude passiva ou contemplativa. Por isso ela é desafiadora, pois convoca os sentidos, provoca para ação do diálogo e da escuta, estabelecendo-se espaços de silêncio sensível com o outro. Porém, a aproximação deve ser cuidadosa, pois existe nesse encontro um potencial de relações, conscientes ou não, que tendem a se correlacionar em campos expandidos da vivência.

É comum, na arte contemporânea, que os propositores utilizem procedimentos e suportes que afetem, com sua participação direta, o estado dos participantes, pretendendo criar experiências estésicas, posto que estas podem ativar os sentidos corporais em um processo sinestésico. Relações, cruzamentos, associações são alguns termos que indicam tentativas de atravessamentos de algum lugar, algo, alguma coisa ou alguém. Considerando a sinestesia como um lugar/espço/tempo de atravessamentos do sentir, é coerente que as manifestações artísticas se contaminem com as condições vividas na contemporaneidade e delas mesmas ou de sua negação, conforme Vinhosa:

a exploração da miséria, a desigualdade social, a dificuldade de acesso aos bens culturais, a xenofobia, intolerância religiosa, monopólio das multinacionais, entre outras mazelas do mundo atual, têm levado alguns artistas a elaborar táticas de evasão seguidas de tentativas de atravessamento das fronteiras no que toca à compreensão dos limites rígidos de atuação, métodos e objetivos visados. Produtos estranhos ao universo artístico propriamente dito, como ocupações de prédios abandonados, mutirão de autoconstrução, desenvolvimento de agricultura sustentável, instituição de comunidades de escambos, ações educativas, entre outras inserções na esfera social, política e econômica vêm sendo, às vezes de forma ambígua, reivindicadas como arte/não-arte, artista/não-artista (2016, p. 54-55).

As contaminações da vida e seu espalhamento na arte atual surgem na pós-produção, conforme delimitado por Bourriaud (2009), como: o uso das formas, o uso do mundo e o como habitar a cultura global. A pós-produção, que se refere à arte a partir dos anos 90, manifesta-se da apropriação de algo já existente, de uso de objetos atuais e que estão em circulação no cotidiano, atribuindo novo papel narrativo, destacando também produções que tratam do aspecto de convívio e interatividade.

Por certo, Educação e Arte são mundos distintos, e embora tenha havido muitos avanços como a conquista da segunda como disciplina, através da obrigatoriedade nos diversos níveis de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, persistem ainda muitas incompreensões e, agora, inconsistências. Os desafios e as tendências da arte e seu ensino têm sido objeto de estudo e reflexões no âmbito das pós-graduações, tanto em Artes quanto em Educação, contextos que podem ser observados diante da pesquisa do estado da arte⁴⁶ sobre o assunto da tese em questão e referente à participação na 26ª ANPAP⁴⁷ em 2017. Nessa direção, interessa-se por desenvolver pensamentos menos lineares, menos rígidos, menos racionalizados e menos omissos frente à realidade, reconhecendo e aplicando nos processos de formação, seja qual for, características desse campo: disponibilidade, poética e crítica.

É nesse aspecto que a Semiótica pós-greimasiana, ao propor que se leve em conta, sem hierarquização, em todas as relações interpessoais e entre as

⁴⁶Banco de teses da CAPES; Repositório Institucional UNESP; Lume.urfgs.br; Repositório.unb.br/Acesso em: out. de 2017.

⁴⁷Memórias e Inventações – apresentações de pesquisas teórico-práticas sobre os modos de produzir informações, constituir marcas e de acesso aos registros e construções das memórias individuais e coletivas.

peças e as coisas do mundo, o inteligível e o sensível, considerando as situações de geração de sentido, assim como ao postular que os sentidos se dão nas interações sensíveis, mostra como este aparato teórico-metodológico é apropriado para tratar das articulações entre a Arte e a Educação. Esses postulados promovem percursos de reflexão elípticas e dinâmicas, movidas especialmente pela sensibilidade, ao fazer sentir enquanto sente um sentido que é *sentido* na presença⁴⁸. As relações entre os sujeitos e a arte contemporânea movimentam-se por diferentes participações que são envolvidas por estratégias de regularidade e/ou irregularidade. As estratégias, o que emerge delas no momento da presença entre corpos, são estudos propostos por Landowski, o que, nesse caso, auxiliam a pensar ao menos em dois aspectos: o primeiro deles é considerar a semiótica num campo ampliado, expandindo as análises de texto como as manifestações artísticas, clássicas ou não, para as práticas ou situações – e aí se insere a realidade contemporânea e as Políticas Públicas; o segundo se refere à abordagem do sensível, reconhecendo o Ensino de Arte como área de estímulo para experiências estéticas e estésicas, que não só são importantes na formação dos estudantes, mas que concomitantes ao desenvolvimento das capacidades inteligíveis, preparam para a apreensão de mundo.

Ao substituir a condição de “obra” para “manifestação”, a arte atual rompe com os cânones que a legitimaram para se inserir na vida real, transgredindo seu próprio discurso; isso incorre em revestir-se de múltiplos valores e sofrer atualizações diversas decorrentes do que lhe é imanente – ruptura, hibridismo e abertura. Um dos maiores desafios para quem se relaciona com a arte contemporânea é deparar-se com o inesperado, que provoca diversas reações em públicos diferentes – Essas reações podem ser objeto de estudo?

Alguns argumentos apontam na direção de uma resposta afirmativa, pois segundo a teoria semiótica landowskiana, o estudo das interações não se dedica à descrição da realidade, mas “é sobretudo - tentar compreender, num segundo grau, o *que faz* com que compreendamos de tal maneira, e não de outra, o que compreendemos (aquilo “que nos interessa” ou aquilo “que se passa”) ”

⁴⁸As redundâncias são próprias desta teoria.

(LANDOWSKI, 2001, p. 26). Outro argumento parte do constructo⁴⁹ configurado em quatro Regimes de Interação: Programação, Manipulação, Acidente e Ajustamento. Nesse caso, os regimes transitam entre si ao serem provocados pelos efeitos de sentido que emergem no encontro com as manifestações, residindo nesse *entre* a perspectiva de sentir o *sentido* em presença. Esses dois argumentos serão mais explorados adiante e dada sua importância são apenas introduzidos pois fazem reverberar, logo de início, uma referência relevante para continuar na gestão do risco no que consiste a própria investigação, nos meandros da subjetividade.

Assim exposto, a proposta deste afluente foi trazer à tona alguns aspectos que surgem da relação entre arte contemporânea e vida atual, distante dos iniciados e que diante das condições específicas, tanto nas Políticas Públicas de hoje, quanto nos percursos históricos da Arte na Educação brasileira, demonstra que a realidade pode ser atravessada, *sentida*, de muitas maneiras. As ressignificações da vida atual, dos índices da evasão escolar do Ensino Médio até a questão da perda de sentido dos estudos nos últimos anos escolares, podem ser abordadas por meio do Ensino de Arte. Com isso, críticas, provocações e reflexões são processos trazidos pela arte contemporânea de maneira profunda, criativa e potencialmente animadora, ao inverso das Políticas Públicas, já que os espaços culturais agem muitas vezes solitariamente nessa perspectiva, demonstrando preocupações, promovendo discussões e práticas relevantes para o avanço da educação pela arte e da arte para a educação. E é este o assunto do próximo afluente.

1.5 [RIBEIRÃO DA PRATA] EDUCAÇÃO ESCOLAR E ESPAÇOS CULTURAIS

Diante do contexto atual das políticas educacionais que intervêm diretamente no Ensino de Arte, na precariedade do seu espaço como disciplina curricular no Ensino Médio, cabe ressaltar que, por si só, a obrigatoriedade determinada na LDB nº 9394/96 não incide efetivamente sobre as reais condições de acesso à arte. São algumas as visões que alicerçam o Ensino de Arte no Brasil e transitam na prática docente até os dias atuais, o que resulta em pensar que

⁴⁹ Constructo pode ser definido como uma espécie de fórmula, um modelo abstrato disponível para o uso em situações ou problemas concretos.

propostas de outrora, como o desenvolvimento de habilidades técnicas, possam voltar a ocupar posição central nas aulas. A esse respeito, Schlichta enfatiza: “esquece-se que o *como* fazer só pode ser pensado concomitante ao *que* e aos *porquês* do Ensino de Arte na escola” (2009, p. 21). Portanto, o objetivo deste afluente é refletir sobre as condições de acesso à arte contemporânea nos últimos anos da Educação escolar, alastrando a discussão para os espaços culturais, visto que eles desempenham relevante papel na formação cultural e social dos estudantes. Isto é claro, em cidades onde existem tais espaços.

O *que* orienta a prática pedagógica da arte e *por quê* ter acesso a ela no Ensino Médio? A partir desta pergunta, duas questões se desdobram em inúmeras possibilidades. Em virtude disso, parte-se do pressuposto de que esta discussão possa contribuir para o acesso às manifestações artísticas atuais como geradora de ideias, motivações, percepções, diálogos e *sentidos* que se estendam para outros âmbitos do viver no cotidiano, pois se arte se mistura com a vida, então parece natural que se possa discutir sobre a vida no Ensino de Arte. A vida, em si, compreende múltiplas possibilidades, mas para este contexto, o debate sobre as condições da Educação Pública para os jovens, a valorização da formação técnica para o trabalho em detrimento da formação humana e o esvaziamento de *sentido* no Ensino Médio, demonstrados constantemente nos índices que avaliam a Educação brasileira, bem como, a falta de compreensão da arte como um outro posicionamento sobre as coisas e situações vividas contemporaneamente, totalmente distinto das concepções anteriores de arte como luxo ou lazer, dão conta dos *o que* e *porquês*.

Para Schlichta, uma das proposições que orienta a prática pedagógica em Artes Visuais na escola é a leitura da imagem, devido à “inegável absorção da *proposta triangular* por um grande contingente de educadores em Arte no Brasil” (Schlichta, 2009, p. 21). De fato, a difusão e a prática da leitura da imagem no ensino formal e não formal no Brasil deve-se à Ana Mae Barbosa, primeiramente por divulgar ideias e propostas metodológicas de autores estrangeiros que trataram sobre esse assunto, como Edmund Feldman⁵⁰, Ralph Smith, Vincent

⁵⁰ Barbosa (1991) cita que *Becoming Through Art: Aesthetic Experience in the School - Tornar-se Humano Através da Arte: Experiência Estética na Escola de Edmund Burke Feldman* (1970) foi um dos primeiros livros no qual se propõe o ato de ver como centro da educação da arte.

Lanier, Elliot Eisner, entre outros. E entre os pesquisadores da realidade do Ensino de Arte no Brasil, que se dedicam à leitura de imagens, destacam-se Analice Dutra Pilar, Anamélia Bueno Buoro, Moema Rebouças e Sandra Ramalho e Oliveira. Todos estes são responsáveis por motivar o desenvolvimento de mais uma virada na história do Ensino de Arte no país, na contemporaneidade. As novas perspectivas e tendências que surgiram a partir da Abordagem Triangular⁵¹ inseriram o estudo da História da Arte e a análise interpretativa, formando um “tripé” com o fazer artístico, pois um dos questionamentos que motivou a ruptura com o domínio da técnica foi fazer arte sem o contato com ela. Esses estudos, antecipadamente desenvolvidos pelo Arte-Educação Baseada em Disciplinas (do inglês *Disciplined-Based Art Education – DBAE*)⁵², com as suas devidas influências, chegaram ao Brasil cerca de vinte anos depois com a publicação do livro *A imagem no ensino de Arte: anos 80 e novos tempos* (BARBOSA, 1991).

Nesse contexto, a autora comenta que, para o DBAE, a história da arte, a crítica, a estética e a produção são componentes determinantes no currículo de artes plásticas, e que, na implantação de uma nova abordagem do Ensino de Arte no Museu de Arte Contemporânea (MAC/SP), optou-se por incorporar a leitura da obra de arte. Basicamente, essa proposta foi pensada numa leitura amparada por uma visão do tempo mais fenomenológico do que histórico, considerando que “em arte, o tempo, como a mente, não é objeto do conhecimento em si mesmo. Somente conhecemos o tempo pelo que acontece nele e pela observação das mudanças e permanências”. (BARBOSA, 1991, p. 96). Assim, a autora comenta que, em arte, a fruição atualiza o tempo histórico para o aqui e agora, a cada leitura, por isso, a proposta não se tratou de métodos de análise das imagens, mas de explorar as imagens através da imaginação visual, guiada pela experiência estética e as relações atemporais.

⁵¹ Inicialmente chamada de Metodologia Triangular, conforme a autora menciona na publicação *A imagem no ensino de Arte: anos 80 e novos tempos* (1991). Passou a ser Proposta Triangular e em seus últimos livros *Ensino de Arte: memórias e história* (2008), *Arte/educação como mediação cultural e social* (2009) e *Redesenhando o desenho: educadores, política e história* (2015), Ana Mae se refere à Abordagem Triangular.

⁵² *Disciplined-Based Art Education (DBAE) - Arte-Educação Baseada em Disciplinas*. Trata-se de uma proposta conceitual e prática desenvolvida no *Getty Center of Education in the Arts* a partir dos estudos iniciais nos anos 60, na *Newcastle University*. Essa proposta foi influenciada pelos movimentos sobre conteúdos escolares no Ensino de Arte na Inglaterra, na *Basic Design Movement* (1950) e pelas *Escuelas de Pintura Al Aire Libre* (1916), criadas no México (BARBOSA, 1991).

Malgrado as incompreensões acerca da Abordagem Triangular, por exemplo, quanto à releitura, do uso dessa proposta como cópia de imagens da arte, bem como, do fato dessa abordagem ser vista como receituário para lecionar as aulas, o que interessa para esta discussão é a leitura da imagem como um recorte substancial para o ensino da Arte, e não somente isso, mas também para refletir sobre a educação formal e não-formal como espaços de acesso para arte atual.

Com o advento das imagens em movimento, com a criação do cinema e, posteriormente, da televisão e do vídeo, foram despertadas modificações e experiências coletivas antes não favorecidas pelas imagens fixas, interferindo na apreensão visual pelos sujeitos. Raimundo Martins endossa esse pensamento, dizendo que:

a criação e disseminação da imagem em movimento oferece ao público a possibilidade de conjugar 'percepção crítica' e 'prazer estético', contrariando os cânones de uma prática erudita e desmitificando o rito da contemplação como uma fruição individualizada (In: OLIVEIRA, 2015, p. 19).

A tecnologia cinematográfica otimizou transformações na arte e no cotidiano ao aproximar-se de valores e experiências culturais, permitindo tanto ver novidades quanto ver o conhecido de outra maneira. Inegavelmente, o avanço técnico e tecnológico rompeu paradigmas na arte e no dia a dia, mas o impacto de maior alcance, que gerou transformações profundas, segundo Martins, foi a nova forma de visualidade, que passou de um sujeito para um coletivo, para a massa, ou seja, estabeleceu o princípio do que é chamado, no campo do Ensino de Arte, de Cultura Visual.

Essas transformações tiveram grande alcance porque ampliaram as possibilidades de relação e diálogo dos indivíduos com as imagens, abrindo caminho para o que, posteriormente, viríamos a conceituar e discutir como cultura visual. A ideia de uma 'fruição individual e solitária', caracterizada por uma 'apreciação contemplativa', atitudes típicas de uma concepção de arte burguesas, foi, aos poucos, sendo abalada, exigindo novas modalidades de apreciação e, em decorrência, abrindo espaço para experiências coletivas de participação (2015, p. 20).

A virada cultural foi intensificada pela difusão da imagem no cinema e na televisão e mais tarde dos computadores pessoais, impelindo uma série de deslocamentos sociais e, com isso, a ascensão dos estudos culturais e o desenvolvimento de pesquisas que se estenderam da academia para temas populares e corriqueiros, que passaram a ser estudados com os mesmos aparatos

acadêmicos, enriquecendo a formação de professores. “Assim, a virada cultural ganhou potência e passou a impulsionar uma mudança paradigmática do conhecimento, diluindo fronteiras de significado e gerando expansão conceitual” (MARTINS, 2015, p. 21). Mas a escola está preparada para este novo professor?

Nesse contexto, o autor expõe o caráter transdisciplinar da cultura visual, de modo que fica possível entrecruzar vários campos de conhecimento como a Estética, Literatura, História da Arte e Antropologia, entre outros campos do saber. Além disso, na virada cultural são inseridas apropriações e discursos de outras perspectivas, como das “teorias pós-estruturalistas – morte do autor, fim da história, postulados de autonomia e da desconstrução -, os debates sobre a representação e o discurso da diferença/exclusão” (IBIDEM). A imagem fundamentada nesses pressupostos é vista como texto e contexto, colocando de outra maneira, portadora de valores, de reflexos, de descrições, de materialidade, de imaterialidade, de discursos e visões do mundo real ou imaginado.

Trazendo as imagens mais próximo das suas condições transdisciplinares, abre-se diálogo com a expansão e a diversidade de visões e versões que alicerçam o mundo, pois o que se vê – o que aparece – é só a superfície das camadas mais profundas que as constituem. Ao mesmo tempo,

as imagens nos constroem como sujeitos num labirinto de teias de significado que se interconectam nas dimensões sociais e simbólicas da cultura. O conhecimento, assim como a cultura, é construído a partir de múltiplas vozes, sentidos e perspectivas que refletem influências políticas, econômicas, religiosas e sociais (MARTINS, 2015, p. 31).

Extrapolando a dimensão material e convergindo para as forças inerentes à imagem, Gerheim (2008) se surpreende com a atualidade do romance *A invenção de Morel*⁵³, publicado em 1940 por Adolfo Bioy Casares. Por que a surpresa? Simplesmente porque Casares já discutia “a comunidade imaginada” como uma referência à produção de significação que cada época e cada cultura constitui na relação com as imagens e, sobretudo, pelo grau de convergência com o tempo atual e o tecnológico discutido na reprodução, na cópia e na originalidade,

⁵³ “O argumento do livro é um homem que inventa uma máquina de fazer “reproduções vivas” e grava a si mesmo, com um grupo de amigos e a mulher que ama, no “disco eterno”. Ele ganha forma literária pela narrativa de um foragido da Justiça que chega à ilha, se apaixona pelo que pensa ser uma mulher real e passa a história inteira tentando se comunicar com ela. Por fim, ele descobre que ela é uma imagem projetada, e então grava a si mesmo ao lado dela, simulando que são namorados (GERGHEIM, 2008, p. 10) “.

sobretudo, questões da realidade e da virtualidade, debates pontuais acerca da imagem hoje. Segundo Gergheim, “vivemos em uma sociedade habitada por imagens que servem às nossas projeções. São imagens que despertam desejos cuja satisfação é adiada, em um sistema de consumo ilimitado” (GERHEIM, 2008, p. 22). O acesso às imagens é ilimitado, mas trata-se de um acesso superficial, embora se passe os dias interagindo com elas, consumindo e produzindo-as, e agora não é somente uma questão do olhar, extrapolou-se esse conceito para um corpo inteiro que olha e interage.

Citando Merleau-Ponty⁵⁴, Gergheim adensa a reflexão sobre o corpo como um espaço de mundo que olha, vibra, pensa, sente e nessa maneira, “a visão se faz “do meio das coisas” e o “corpo é coisa entre coisas”; matriz de todo espaço, “a luz e profundidade o atravessa, e o englobam”⁵⁵, diz o filósofo em sua abordagem não-metafísica da visão. “O corpo não é o meio da visão, mas seu depositário” (GERGHEIM, 2008, p. 38). Esse pensamento integra em si convocações da arte contemporânea, pois na diversidade de suas manifestações, o olhar contemplativo perde centralidade para expandir-se do corpo ao mundo e vice-versa, olhando de dentro e não para adiante. Do mesmo modo, o autor se refere à linguagem no entendimento de que há uma unicidade com a aprendizagem, pois “a linguagem não é o discurso sobre algo do qual eu não participo” (IBIDEM). Considerando-se que a imagem é um discurso, são essas instâncias teóricas, entre outras, que dão consistência à leitura de imagem e que, a rigor, transformam o Ensino de Arte em ação educativa, seja na escola ou em outros espaços.

Cada vez mais fica compreensível que diante de um distanciamento da Arte no ensino formal, especialmente no Ensino Médio, caberia aos espaços culturais a tarefa de cumprir com a responsabilidade de promover e incentivar o acesso a ela. Nesse caso, há muito que se comentar, apesar de serem recentes⁵⁶ os estudos acerca das ações educativas nos espaços não formais, principalmente

⁵⁴ A respeito da filosofia de *O olho e o espírito* publicação de 1961.

⁵⁵ Aspas no original.

⁵⁶ “No Brasil os primeiros serviços educativos em museus orientando para ver Arte foram organizados nos anos 1950 por Ecylla Castanheira e Sigríd Porto no Rio de Janeiro. Os departamentos educativos do Museu Lasar Segall e do MAC/USP, a partir do fim da década de 1980, foram muito influentes na formação dos professores de Arte, introduzindo-os à condição pós-moderna” (BARBOSA, 2009, p. 16-17).

em relação às exposições de arte contemporânea, tomando como exemplo, a especial atenção dada ao assunto pela curadoria, artistas e demais envolvidos nas Bienais de São Paulo e do Mercosul.

Antes de trazer exemplos, é importante ressaltar de qual acesso se está falando. Para isso, relevante contribuição surge a partir de Mirian Celeste Martins (2014), que se refere ao acesso como o contato em presença com a arte, seja em espaços culturais, ruas, eventos, entre outros, e o que decorre das proposições ao serem ampliadas pelas ações mediadoras: “proposições que se ligam a ação do **diálogo**, da **conversa**, que pressupõem a escuta, o espaço do silêncio, a aproximação cuidadosa e sensível com o outro” (MARTINS, 2014, p. 259)⁵⁷. Nesse caso, quanto mais contatos, mais contaminações estéticas e experiências estéticas se espalham, ao que a autora chamou de “vírus”. Portanto, abre-se a discussão das aproximações com a arte contemporânea asseverando que os professores de Arte têm papel essencial como facilitadores para a proliferação do “vírus”, ou seja, promovendo esse acesso em ambas situações, ensino formal e não formal. Não somente os professores desempenham esse papel, pois aos espaços culturais caberia oferecer condições de igual acesso à arte a diversos públicos, o que envolve mais profissionais do que educadores. A negligência de quaisquer partes envolvidas nesse processo impede o contágio e o compartilhamento de inúmeras significações. Nesse caso, a autora acentua que:

desde os primeiros mediadores que ofereceram encontros com a arte, sejam os pais, os avós, os tios, os professores, entre outros, o acesso cultural espelha políticas culturais e educacionais e as oportunidades que a vida oferece. Acreditar e lutar pelo acesso cultural abre espaços para **experiências estéticas** que se interligam com a **percepção**, pois, até independentemente do mediador, a arte e a cultura são mediadores por si mesmos. Contaminam muitos (MARTINS, 2014, p. 259)⁵⁸.

De modo similar à citação, em que a autora destacou em negrito os termos *experiências estéticas* e *percepção*, Landowski intervém com o regime da *co-presença sensível* ou do *corpo-a-corpo estésico*, no qual empreende-se a relação de troca entre os diferentes modos de “estar-no-mundo” e de “estar presente com o outro” (2004, p. 24). Assim sendo, o acesso passa a ser uma condição de

⁵⁷ Grifos da autora.

⁵⁸ Grifos da autora.

dispositivo sensível, e os sujeitos envolvidos nesse processo passam a ser corpos em disponibilidade para sentir.

No Brasil é importante destacar o acesso à arte contemporânea a partir das experiências nas Bienais de São Paulo⁵⁹ e do Mercosul, pois diante das movimentações artísticas, curatoriais e institucionais, sobretudo nos últimos anos⁶⁰, estes acontecimentos artísticos vêm demonstrando estratégias e motivações para aproximação da arte que, por excelência, engendram procedimentos, metodologias e desdobramentos que servem tanto às ações educativas em espaços culturais, quanto nas escolas.

De maneira geral, para um público distante das questões envolvidas nas Bienais, ela parece inócua, conforme Mônica Hoff⁶¹ comenta, pois

as Bienais são conhecidas por seu caráter temporário, ostentoso e fugaz. Para boa parte da população de Porto Alegre, a Bienal do Mercosul não é diferente. Vem a cada dois anos, monta um circo, gasta bastante dinheiro, apresenta obras que ninguém entende, põe tudo abaixo e vai embora” (2011, p. 121).

A descrição dessa realidade no Sul do Brasil, foi motivadora para a criação de um espaço de reflexão sobre os objetivos e as práticas realizadas no decorrer das edições das Bienais, que desde 1997, ano de sua primeira edição. Desde sua estreia, a Bienal do Mercosul já se preocupava com a Educação, organizando atendimentos e elaborando materiais pedagógicos para a formação de professores e dos visitantes. Das sucessivas avaliações e reflexões acerca do papel desempenhado pela sua dinâmica, surge do campo educacional uma série

⁵⁹ Stela Barbieri, Curadora do Educativo Bienal, comenta que o trabalho do Educativo na Fundação Bienal de São Paulo, completando trinta edições, tem muito para comemorar, pois “ao longo dos anos foi marcado pela força da invenção, da experimentação com uma vida intensa, extensa e entrecortada. Os educativos que se seguiram com diferentes gestões e abordagens cooperaram na formação de muitas pessoas que hoje trabalham na área de artes: historiadores, educadores, curadores, artistas, críticos de arte, arquitetos, galeristas, entre outros”. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/texto/159/>>. Acesso em: 01 maio 2019.

⁶⁰ Bienais do Mercosul a partir de 2007, quando se realizou a 6ª. edição, que foi marcada pela revisão das edições anteriores, incorporando novas exigências. “O projeto curatorial, tendo como curador-geral Gabriel Pérez-Barreiro, foi pensado a partir das proposições educativas elaboradas pelo curador pedagógico Luis Camnitzer, que acredita que o espectador deve ser visto como ser criativo e não como apenas um receptor passivo de informação”. Disponível em: <<http://www.fundacaobienal.art.br/bienais/6ª-Bienal-do-Mercosul/>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

⁶¹ Disponível em: <http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_8Bienal%20Portuguese.pdf/>. Acesso em: 01 fev. 2019.

de necessidades provocadas pela arte contemporânea e que deflagraram o que Helguera⁶² denomina de Transpedagogia:

em 2006, propus o termo “Transpedagogia” para tratar de projetos feitos por artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte, em trabalhos que oferecem uma experiência que claramente é diferente das academias de arte convencionais ou da educação de arte formal (2011, p.11).

Certamente, dimensões muito diferentes compõem esse conceito, mas ao aproximá-lo das questões aqui desenvolvidas, especialmente a respeito do acesso à arte contemporânea, o movimento gerado no contexto da Bienal é exemplar quando se tem como objetivo o que realmente importa: a educação pela arte e a arte para a educação. Nos setores e materiais educativos das bienais, encontram-se propostas que proporcionam diálogos, buscando conexões, sintonias e colaborações, supondo com essas proposições que os participantes vivam experiências artístico-pedagógicas. Nesse caso, a “curadoria pedagógica”, expressão proposta por Mirian Celeste Martins é considerada “a virada educativa da Bienal do Mercosul”, no qual se adota “a premissa de que a arte é um processo pedagógico” (HOFF, 2011, p. 113). E que vai de encontro com a perspectiva da Transpedagogia, que é entendida como uma condição de acesso de onde emergem novas concepções de relação dos públicos com a arte atual, congregando artistas, espaços culturais e educacionais, mediação, curadoria, estudantes de arte, gestores e professores.

Essa virada apresenta situações que muito contribuem para a Educação, destacando-se o fato de que o artista também passa a ser um proponente de ações educativas; a socialização da arte dada a descentralização do espaço expositivo para outras cidades do interior do Rio Grande do Sul, assim como a multiplicação das formações e oficinas em escolas, universidades, parques, museus e praças; a formação de público como uma das preocupações centrais e, por isso, promovendo a preparação não só de professores, estudantes e mediadores, mas de todos os públicos.

⁶²Disponível em:

<http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8Bienal%20Portuguese.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

Na Bienal de São Paulo, o termo ateliê tem relação com a Transpedagogia, pois a Curadoria Educativa, atualmente se refere à:

Uma curadoria ateliê, um laboratório de ideias, percepções, riscos, com intenções claras, em um caminho que se faz passo a passo: um aprendizado que se dá pelo exercício de tomar consciência da própria experiência. Com uma equipe constituída por artistas, educadores, poetas, bailarinos, fotógrafos, curadores e cineastas, o Educativo desenvolve seu trabalho laboratorial estudando, planejando e sempre de prontidão para o aqui agora (BARBIERI, 2019).

A curadoria de ateliê também se estende ao público, pois conforme Barbieri, as visitas são consideradas ateliês, onde se propõe espaços de conversas, Plantão Educativo, espaços laboratoriais de aproximação com a arte, Bienal nas escolas, ações nas comunidades e publicação de materiais. A curadora comenta, que a revisitação tanto do percurso do Ensino de Arte e o da História da Arte nas Bienais de São Paulo, indicaram outros caminhos para a arte no espaço não-formal, que foram e continuam sendo estratégicos na continuidade e na ruptura de visões sobre o assunto, bem como, concentrando-se e alternando-se no protagonismo entre produções, públicos e educadores (BARBIERI, 2019).

As reflexões deste capítulo surgiram mediante as contribuições da disciplina Ação Educativa nos Espaços Culturais ministrada pela professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC, realizada em março de 2019. A professora ministrante é reconhecida autora de livros e publicações no campo da leitura da imagem nos espaços expositivos. Nessa discussão induzem a pensar três questões: as sucessivas ameaças de supressão do Ensino de Arte contidas na história educacional que, entre conquistas e perdas, hoje ainda luta para sobreviver; que a restrição do acesso à arte, no ensino formal ou não formal, é negar um processo educativo de experiência, vivência e de viradas; e que a arte contemporânea causa estranhamentos justamente por não se limitar às imagens, ideias e práticas constituídas e institucionalizadas historicamente até o Modernismo. Neste caso, cabe investigar visões e versões que sustentam esses discursos, analisando como se processam os modos de interação com a arte contemporânea, buscando sentidos na arte em presença organizada no espaço cultural, a fim de motivar ações educativas que possam cada vez mais serem contagiantes e transformadoras.

Figura 2 - Gilmar de Souza. Nascente do Rio Itajaí-Açu. Alfredo Wagner (SC), 2003.



Fonte: Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/jornais/santa/html/especiais/especial05.htm/>
Acesso em: 07 de mar. 2020.

2 NASCENTES DA TEORIA SEMIÓTICA PÓS-GREIMASIANA

2.1 [RIO ITAJAÍ DO OESTE] CONTEXTUALIZAÇÃO

No rio, qual o dis(curso) das águas?

No poema *Rios sem discurso*, Melo Neto citado por Fiorin (2013), faz verso sobre a água de poço que se isola do curso do rio e, estanque, não se comunica, não se agrega, não transborda. A pergunta é feita do outro lado do poema, pois ao contrário do isolamento da água da poça, em situação de rio, muitos fios de água se juntam formando o seu dis(curso). Dando sequência à metáfora do rio e ao que aqui se discute, neste capítulo são abordados alguns dentre os muitos fios que compõe a teoria e a metodologia semiótica que fundamentam este estudo.

A denominação Semiótica pós-greimasiana surge diante dos desmembramentos do *Círculo Semiótico Greimasiano*⁶³ e do conjunto de postulações e desenvolvimentos póstumos à Algirdas Julien Greimas (1917-1992). Na própria Semiótica Discursiva pode-se transitar entre as denominações também conhecidas, Semiótica greimasiana ou Semiótica francesa. Atualmente, as correntes pós-greimasianas⁶⁴ dividem-se em diversos estudos, desenvolvendo diferentes tópicos do Círculo de Greimas, sendo abordagens mais conhecidas, a Semiótica “tensiva” a partir de Claude Zilberberg e Jacques Fontanille e a “Sociossemiótica” de Eric Landowski.

As publicações *Semântica Estrutural* (1966) e *Da Imperfeição* (1987) potencializaram e desdobraram a Semiótica Discursiva. Fundadora do modelo *gerativo*, das questões da *significação* numa gramática narrativa e do papel da *percepção*, a *Semântica Estrutural* de Greimas também relaciona os níveis de percepção do sentido que constituem os textos, com destaque para os que se dão

⁶³ Definido por Landowski como “grupo de pares, de colaboradores solidários e de amigos” (2017, p. 62) do projeto teórico de Greimas, que teve sua “*belle époque*” entre os anos 70-80.

⁶⁴ Landowski destaca três correntes: a primeira é a geração que continua fiel à *Semântica estrutural* com o desenvolvimento da linguística estrutural; a segunda faz do *Dicionário* de 1979, sua principal referência aplicando os modelos da sintaxe narrativa e modal, a qual o autor menciona como “os adeptos da semiótica *Standard*”; e a terceira é decorrente da publicação *Da Imperfeição*, com abordagens na experiência, na dimensão sensível, do risco e do acaso, da produção e da apreensão do sentido (2017, p.76).

no tempo, como a Literatura e o Cinema, camadas de sentido que vão do mais simples ao mais complexo, sendo eles: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo.

Em *Da Imperfeição* (1987), Greimas abre caminhos para a diversificação dos estudos semióticos poucos explorados, como o plano *vivido* da *experiência*, acentuando noções de *estética* e de *estesia*, relacionando-os respectivamente com as dimensões *inteligível* e *sensível* (LANDOWSKI, 2017). A inclusão da dimensão sensível nos estudos dos sentidos das coisas e das situações vividas, proposta por Greimas, delineou a teoria landowskiana, que vem sendo discutida, a partir dos anos 90, na Itália, França e América Latina, crescendo consideravelmente no Brasil, decorrente de núcleos consolidados em diversas Universidades, especialmente no Centro de Pesquisas Sociosemióticas da PUC/SP, além da UFRGS, UFPE, UFES e UDESC.

Neste capítulo, abordam-se aspectos de cunho teórico-metodológico da Semiótica pós-greimasiana de maneira a conduzir e ampliar o objetivo desta investigação, no que se refere à análise das reações, relações e interações de estudantes do Ensino Médio com a arte contemporânea em uma exposição, tendo como parâmetros os Regimes de Interação e de Sentido, propostos por Eric Landowski. Semióticista contemporâneo, pertencente ao *Círculo Semiótico Greimasiano*, também conhecido como *École de Paris*, Landowski contribui para a teoria do sentido inserindo potentes proposições teórico-metodológicas para estudos sobre as interações e os efeitos de sentido nas práticas cotidianas.

O desafio de se apoiar em uma base teórica em construção, dada as sucessivas revisões apostas à ela, não implica somente a seleção de uma opção epistemológica, pois trata-se, desde o início, de entrelaçar teoria e metodologia, o que nem sempre se dá no âmbito da programação, ou seja, do previsto. Contudo, leva-se para navegar nessas arriscadas águas um pouco de todos: autores, livros, textos, contextos e situações, como a de estudantes em uma exposição de arte e boa vontade, pois como Greimas pensava, nas palavras de Landowski “para que a semiótica se implante nos quatro cantos do mundo, era preciso não desencorajar as boas vontades surgidas aqui ou lá” (2017, p. 16).

2.2 [RIO DO CAMPO] PRECURSORES

A inserção da Semiótica no âmbito acadêmico brasileiro é recente, tendo por marco inicial o Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica/PUC, de São Paulo, em 1970. Com base em uma das matrizes teóricas fundantes, a Semiótica de Charles S. Peirce (1839-1914), fomentou aquele núcleo de pesquisas e disseminou muitos estudos onde, posteriormente, foram incluídas outras abordagens, entre elas a Semiótica Discursiva de Greimas, passando a Semiótica, aos poucos, a fazer parte dos currículos em disciplinas de Graduação e Pós-Graduação, fundamentando pesquisas de mestrados e doutorados nas diversas linguagens verbais, não verbais ou sincréticas. Afinal, antes de tudo, a Semiótica congrega teorias distintas, mas tem um objeto comum: as linguagens.

Na Europa Ocidental, a Semiótica teve maior desenvolvimento a partir dos anos de 1960, devido a dois grandes precursores, o suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) e o dinamarquês Louis Trolle Hjelmslev (1899-1965). Resultante da Semiologia⁶⁵, que remonta às próprias origens do pensamento, conforme postulado por Saussure no “Curso de Linguística Geral” (*Cours de Linguistique Générale* – Genebra/Suíça), em 1916, a ciência dos signos e seus estudos sobre a significação estabeleceram inicialmente diferenças entre a língua e a fala, sendo deslocados esses princípios para outras linguagens, *a posteriori*. Objetos, imagens, comportamentos, sonoridades, entre outros, passaram a ser investigados na vida atual decorrentes de transformações sociais que propuseram novos objetos de análise, a exemplo do Cinema, Publicidade e Moda. Novos objetos pediam novos desenvolvimentos teóricos e metodológicos. Assim, a Semiótica passou a absorver o que Barthes⁶⁶ chama de *translinguística*,

cuja matéria será ora o mito, a narrativa, o artigo de imprensa, ora os objetos de nossa civilização, tanto quanto sejam *falados* (por meio da imprensa, do prospecto, da entrevista, da conversa e talvez mesmo da linguagem interior, de ordem fantasmática) (2006, p. 13).

⁶⁵ Semiótica ou Semiologia, os autores se dividiam, uns considerando sinônimos, outros não, até que em 1967, em um encontro da Sociedade Internacional, decidiram por denominar o campo de estudos das linguagens apenas por Semiótica.

As rubricas de classificação binária oriundas da Linguística de Saussure oferecem alguns princípios para a Semiótica Discursiva, quais sejam, o significado e o significante; a semântica e a sintaxe. Hjelmslev contribuiu para o desenvolvimento da Semiótica observando outros planos no binário saussuriano, de maneira que a língua passou a ser subdividida para efeitos de análise, em *fala*, *esquema*, *norma* e *uso*, inserindo assim uma variedade de situações e de inter-relações, projetando nos estudos de Roman Jakobson (1896-1982) para a linguagem socializada, fixando-se nos pronomes pessoais (BARTHES, 2006, p. 25).

A Semiologia de Saussure, que também se desenvolveu a partir da influência de seu contemporâneo, o sociólogo, antropólogo, cientista político e filósofo David Émile Durkheim (1858-1917), prolongou-se para além da Linguística, como se pode observar na Literatura, na Antropologia do belga Claude Lévi-Strauss (1908-2009), na Filosofia fenomenológica do francês Merleau-Ponty (1908-1961), na Psicanálise de Jacques Lacan (1901-1981), na teoria do texto proposta pela búlgaro-francesa Julia Kristeva (1941), entre outros. Cada qual investiu em aprofundamentos dos elementos da linguagem, promovendo os desdobramentos da inicialmente denominada Ciência dos Signos.

Respectivamente, os estudos semióticos desenvolveram-se em variantes, qual Pietroforte resume: “há, pelo menos, três semióticas: a doutrina dos signos elaboradas por Charles Saunders Peirce; o desenvolvimento do formalismo russo; e a teoria da significação proposta por Algidas Julien Greimas” (2010, p.7). Cada qual serve aos seus objetos de estudo e se originam de contextos diversificados e enriquecidos pela realidade, ao mesmo tempo, todas elas, nos dias de hoje, estão em permanente desenvolvimento.

2.3 [RIO VERDE] A SEMIÓTICA DISCURSIVA E SEUS MODELOS DE ANÁLISE

Definida, em síntese, como uma teoria que estuda a significação, ou os sentidos, ou melhor, a construção dos sentidos, a Semiótica Discursiva se originou na França a partir de 1966, quando Greimas publica o livro *Semântica Estrutural*, referência fundadora em que organiza “a escolha de um modelo *gerativo*, a alicerçagem da problemática da significação sobre uma gramática da *narratividade*, e o papel essencial atribuído à *percepção* (LANDOWSKI, 2017, p.

73). No quinto capítulo de *Com Greimas* (2017), Eric Landowski discorre sobre o propósito teórico de seu mentor, sinalizando para a importância referencial das bases conceituais cujo emprego se deu nos desdobramentos da Semiótica pós-greimasiana. A semântica, é uma área da Linguística, que tem por objeto de estudo, a significação e as mudanças de sentido dos textos; por outro lado, na *Semântica Estrutural*, Greimas arquiteta “os princípios epistemológicos da análise do sentido e propõe uma primeira formulação da estrutura elementar da significação” (LANDOWSKI, 2017, p. 79). Não é somente o valor histórico que se deve à essa publicação, pois também se vale da referência para encontrar a definição de conceitos que estão conservados e, embora sofrendo, por vezes, algumas revisões, continuam sendo evidenciados nos estudos atuais. (LANDOWSKI, 2017, p.80).

Na *Semântica Estrutural*, Greimas teorizou a perspectiva *gerativa* que se relaciona aos níveis de percepção do sentido que transitam nos textos, do mais simples ao mais complexo, sendo eles: o discursivo, o narrativo e o fundamental. De acordo com Landowski (LANDOWSKI, 2017, p.80), os pesquisadores greimasianos, inicialmente dedicaram-se à sociolinguística, com estudos decorrentes da tradição Semiótica de Saussure, tendo o texto literário como objeto de investigação. Com o desenvolvimento dos estudos semióticos, ampliou-se o conceito de texto⁶⁷ extrapolando do verbal para outros tipos textuais, ou seja, além da linguagem verbal, as linguagens não verbais e sincréticas, das mais variadas ordens, passaram a ter suas unidades de análise semiótica consideradas também como texto.

A Semiótica Discursiva, a exemplo de outras teorias e outras ciências, opera por meio da explicação de suas teorias em situações concretas. Para a operacionalização que faz o transporte da teoria para a prática, as teorias se utilizam de constructos, que são os modelos teóricos. Se os constructos podem ser definidos como equações, esquemas, diagramas ou quaisquer outras sínteses abstratas representativas de processos, que podem ser percebidos em sua

⁶⁷ Segundo o Dicionário de Semiótica, o texto pode ser usado como sinônimo de discurso nas línguas naturais que não dispõem de termos equivalentes. “Nesse caso, os dois termos – texto e discurso – podem ser empregados indiferentemente para designar o eixo sintagmático das semióticas não-linguísticas” (COURTÉS, J; GREIMAS, A.J., 1979 p. 460-461). Por outro lado, texto pode ser considerado também como sinônimo de “corpus”; neste sentido, *corpus* indica texto como unidade de análise (IBIDEM).

totalidade se aplicados a uma situação concretas, podendo-se considerar que os constructos consistem em modelos teórico-metodológicos. Assim conceituados, os modelos de análise propostos pela Semiótica em nada se assemelham aos tão criticados modelos educacionais, chamados vulgarmente de “receitas de bolo”.

A Semiótica Discursiva opera por meio de modelos de análise, teórico-metodológicos, e aqui reporta-se a dois deles: o Percurso Gerativo de Sentido e os Regimes de Interações. Tais modelos não são isolados uns dos outros, pois eles se articulam por meio de princípios e conceitos comuns. Apenas diferem por se adequarem, cada qual, a determinados objetos.

Gerado a partir da linguagem verbal, o chamado Percurso Gerativo de Sentido, por analogia, aplica-se às linguagens que, como o vídeo, se dão no tempo. Esse modelo teórico de análise auxilia a interpretação do todo que compõe o texto, desvelando suas camadas externas e internas, partindo do que se pode perceber num nível mais simples para o nível mais abstrato de um discurso⁶⁸. Conforme Scóz, o Percurso Gerativo de Sentido, na semiótica:

é um simulacro⁶⁹ metodológico, que ilustra como “poderia ter sido produzido um texto”, não como foi produzido de fato. Ou seja, ele modeliza um possível processo de produção de um objeto semiótico, buscando repetir as etapas da produção do sentido em qualquer texto (2009, p. 15).

Nessa perspectiva, o autor comenta que os “objetos analisados são *discursos enunciados*. Se todo objeto do mundo é um discurso, que significado isso coloca nestes objetos?” (SCÓZ, 2009, p. 3). Daí, parte-se para as metodologias de análise desses objetos, considerando inicialmente, que sem exceção eles resultam de processos de construção de sentidos realizados por alguém e que “cabe ao analista, procurar em seu objeto de estudo, as marcas deixadas pelo produtor desse discurso que relevam sua carga semântica” (IBIDEM.). Na investigação semiótica, o Percurso Gerativo de Sentido é uma das metodologias de análise dos discursos, onde se problematiza a produção de sentido em três níveis:

⁶⁸ Para Fiorin, “discurso” é “uma unidade do plano de conteúdo, é o nível do percurso gerativo de sentido em que as formas narrativas abstratas são revestidas por elementos concretos. Quando um discurso é manifestado por um plano de expressão qualquer, temos um texto” (2013, p. 45).

⁶⁹ Segundo Scoz, “a semiótica trabalha sempre em busca do simulacro, da imagem que o texto constrói” (2009, p. 5). As imagens mentais construídas no e pelo texto e são resultados do discurso do destinador.

- *Nível discursivo*: superficial, mais acessível aos olhos, mais concreto, onde opera a figuratividade.

- *Nível narrativo*: intermediário, onde se observam as transformações de estado dentro do texto.

- *Nível fundamental*: onde está o sistema axiológico de valores do texto, sua “moral da história” (SCOZ, 2009, p. 11).

Fiorin define o PGS como “uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo” (2013, p.20). Segundo o Dicionário de Semiótica, percurso é considerado a disposição linear e ordenada dos elementos; “uma progressão de um ponto a outro, graças a instâncias intermediárias” (1979, p.328), o que se aproxima do senso comum da palavra percurso. Por outro lado, o termo Gerativo tem estreita relação com o modo de fazer do percurso, pois relaciona-se com a “disposição de seus componentes uns com relação aos outros, e isso na perspectiva da geração, isto é, postulando que, podendo todo objeto semiótico ser definido segundo o modo de sua produção” (IBIDEM. p.206).

Já o termo “sentido” é conceituado como “indefinível”, porém pode ser concebido segundo duas abordagens: “quer como aquilo que permite as operações de paráfrase ou de transcodificação, quer como aquilo que fundamenta a atividade humana enquanto intencionalidade” (IBIDEM. p.416-417). Assim, o modelo de análise do Percurso Gerativo de Sentido auxilia na interpretação dos componentes, dos modos de fazer e das camadas discursivas dos textos. Inclui-se ainda aqui, como definição dos termos mais frequentes na Semiótica Discursiva, a palavra “enunciação” e seus derivados, enunciador e enunciatário. Enunciação é um termo da instância linguística que pressupõe a concepção da relação de um conjunto formado por enunciador - enunciação – enunciatário. De outro modo, o enunciador vai deixando marcas de um fazer, entre o dito e o modo de fazer no que e como se anuncia, mas para que haja enunciação é necessário um enunciatário, para quem se anuncia o enunciado no ato da enunciação.

Revisita-se os três níveis do Percurso Gerativo de Sentido, iniciando com o nível *fundamental*, de onde pode-se detectar a camada central de um texto, semioticamente teorizado como valores de base. Ou seja, é o mais abstrato e profundo nível do percurso justamente por compor a base do desenvolvimento dos

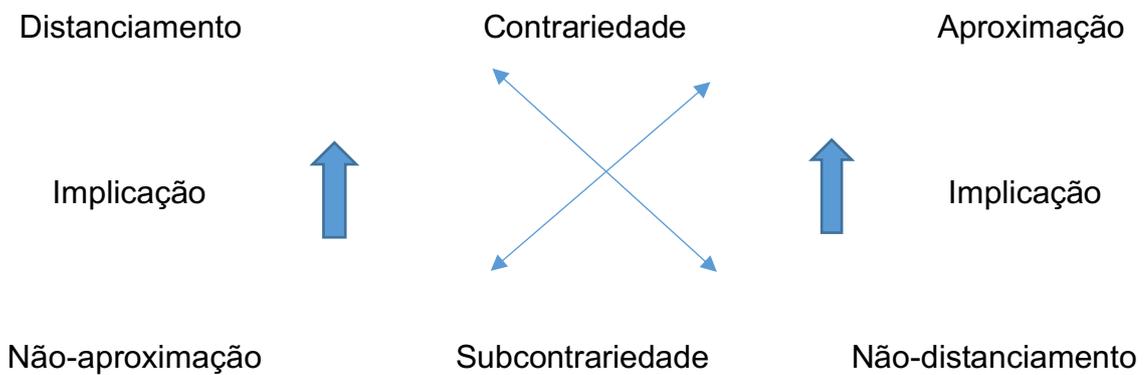
textos. A semântica nesse nível, fundamenta-se em categorias de oposições em que os termos sejam comuns na relação entre si, como *vida/versus/morte*, *natureza/versus/cultura* e assim por diante. Fiorin, destaca que “são contrários os termos que estão em relação de pressuposição recíproca. O termo /masculinidade/pressupõe o termo /feminilidade/ para ganhar sentido e vice-versa” (2013, p.22). A negação de cada um dos contrários, implica dois contraditórios, também denominados subcontraditórios, usando o mesmo exemplo do autor têm-se: “/não masculinidade/ é o contraditório de /masculinidade/ e / não feminilidade/ é o de /feminilidade/” (IBIDEM.). Os contos infantis e as parábolas bíblicas apresentam claramente este nível de significações pois, em ambos os casos, geralmente as oposições semânticas são bem/versus/mal. O semiótico também argumenta sobre a necessidade de distinção das relações de contrariedade e das subcontraditórias, como forma de definição do que é considerado presença e ausência nos textos. Contudo, dependendo da complexidade, alguns textos podem trazer a junção dos opostos, como é o caso de Cristo nos textos religiosos, pois tanto é /divindade/ quanto /humanidade/, ou ao contrário, os anjos que não são reconhecidos nem por divindade, nem por humanidade.

A representação gráfica da relação entre os contrários e contraditórios pode ser verificada na construção do quadrado semiótico de Greimas, permitindo verificar como essas relações se definem nos textos. Nas circunstâncias desta pesquisa, os termos de oposição semântica: /aproximação/ e /distanciamento/, auxiliam a refletir sobre o ensino da arte contemporânea no Ensino Médio, bem como, a condição da arte nas atuais Políticas Públicas. Para tanto, exemplifica-se com o quadrado semiótico inserindo os valores semânticos /euforia/ *versus* /disforia/ que condizem a euforia - valores positivos e a disforia – valores negativos, o qual Pietroforte complementa: “chama-se euforia à sensibilização positiva e disforia, à negativa. Como termos contrários, *euforia vs. disforia* formam a categoria fórica que, ao lado da categoria semântica, *s1 vs. s2*, estrutura o nível fundamental” (2010, p. 15).

As categorias distanciamento e aproximação da arte contemporânea serão referências importantes na análise dos dados deste estudo. Neste exemplo, a /aproximação/ é eufórica e o /distanciamento/ é disfórico, observando ainda que os valores de base se encontram subentendidos nos textos independentemente dos valores atribuídos por seus leitores. Na tentativa de emprego do quadrado

semiótico com as categorias semânticas /aproximação/ e /distanciamento/ obteve-se a seguinte relação:

Figura 3 - Representação adaptada do quadrado semiótico.



Fonte: a autora, 2019.

As setas indicam os percursos possíveis de relações. Entre /aproximação/ e /distanciamento/ não há setas de relações diretas, impossibilitando uma terceira relação, indicando que ou se tem um ou o outro, o que implica em afirmações e negações, ambas operações do nível fundamental. O percurso indicado pelas setas demonstra relações entre o que é o valor positivo, a negação desse valor e a implicação do que se afirma ou se nega. Dessa maneira, a aproximação com a arte contemporânea é vista como eufórica, um valor tanto afirmado quanto positivo para a educação dos jovens e a sua subcontrariedade, a não-aproximação, afirma não necessariamente o distanciamento, mas uma postura reticente ou omissa em relação à arte. Do outro lado do quadrado, as relações partem do distanciamento como valor disfórico e sua subcontrariedade, o não-distanciamento, como afirmação de uma aproximação não enfática, mas apontando uma disposição potencial para aproximações artísticas.

Conforme Fiorin, por ser esse “o nível mais concreto de percepção dos sentidos” (2013, p.18), o quadrado semiótico auxilia a observar os textos por vários pontos de vista, implicando em polêmicas, confrontações e tensões, exatamente o que se mobilizou dentre os envolvidos no sistema educacional diante das novas reformas sancionadas pela Lei n. 13.415/2017 e BNCC. O que se pode esperar

disso tudo é que na “passagem da conjunção com um ponto de vista para a conjunção com múltiplos pontos de vista”, e isso “implica a substituição da polêmica pelo contrato, da confrontação pela conciliação” (2013, p. 19). Num sentido figurado, um ponto de vista seria o que prevê a Lei da Reforma do Ensino Médio e a BNCC; e múltiplos pontos de vista seriam as escolas públicas de todo o país e a substituição da polêmica e da confrontação, equivalendo a revogação de tais documentos, e ainda, a conciliação que poderia se referir à outra reforma ao se considerar as urgências - com um tempo maior para reflexão, observando as realidades nacionais e internacionais.

O nível *narrativo* do Percurso Gerativo de Sentido, ou seja, o nível intermediário entre o nível discursivo e o nível fundamental, pressupõe enunciados que geram ou que fazem emergir a alternância entre os estados do sujeito a partir de sua relação com os objetos, de acordo com Pietroforte “o desenvolvimento de uma narrativa resolve-se em transformações” (2010, p. 15). Na sintaxe narrativa são definidos dois tipos de enunciados: os enunciados de estado – conjunção ou disjunção, e os enunciados de fazer – ações que promovem as transformações nos enunciados de estado. “A sequência enunciado de estado \Rightarrow enunciado de fazer \Rightarrow enunciado de estado define um programa narrativo” (IBIDEM. p.16). Como exemplo, um rapaz apaixonado está em disjunção com sua amada (enunciado de estado: está em disjunção) por proibição da família, então, transformando este estado de disjunção, ele executa a ação de procurar os pais da moça e apresentar suas mais sinceras intenções em relação à ela. A sequência dos enunciados de estado e do enunciado do fazer conclui um programa narrativo.

Nos enunciados de estado se estabelece uma relação de junção entre um sujeito e um objeto que pode ser de conjunção ou disjunção com o objeto-valor⁷⁰. Fiorin, chama a atenção para não confundir sujeito com pessoa e objeto com coisa, pois “sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados num nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais” (2013, p. 29).

⁷⁰ “Objeto-valor é aquele cuja obtenção é o fim último de um sujeito” (FIORIN, 2013, p. 37). Segundo *Dicionário de Semiótica*, o objeto-valor “define-se, então, como lugar de investimento de valores (ou das determinações) com as quais o sujeito está em conjunção ou em disjunção” (GREIMAS, A.J., COURTÉS, J., 1979, p.313).

Com base em Fiorin (2013), portanto, referenciam-se os enunciados de fazer, que condizem às ações provocadoras de transformações nos enunciados de estado. Esses enunciados podem ser induzidos através de quatro fases distintas: manipulação (agir sobre o outro), competência (condições para executar o fazer), performance (execução da ação) e sanção (reconhecimento da realização da ação). Na fase da manipulação, tem-se uma ação sobre o outro persuadindo-o a querer ou fazer algo motivada através de inúmeros tipos, destacando quatro: *tentação* – propõe uma recompensa; *intimidação* – obrigação no fazer por meio de ameaças; *sedução* – o manipulador atribui um juízo positivo sobre a competência do manipulado; *provocação* – o manipulador atribui juízo negativo a respeito da competência do manipulado. Na fase da competência, para que o manipulado saiba algo, realize uma ação ou entre em conjunção com o objeto-valor, é necessário que tenha condições para executá-la. A alteração ou transformação de um saber-fazer e um poder-fazer são relativos à performance, que é fase da mudança de um estado para outro seja de conjunção para disjunção ou ao contrário. Pietroforte, contribui destacando que os verbos: “Querer, dever, saber e poder são chamados pela semiótica objetos modais, sem os quais não há realização de *performance*” (2010, p. 17). No caso exemplificado, o rapaz manipula os pais da moça, por sedução; ele teve competência para executar o fazer ele o executa. Nesse caso, a sanção dar-se-ia na resposta à persuasão realizada, que tanto pode ser positiva quanto negativa.

A última fase, portanto, do nível narrativo, evidencia-se através da sanção, conforme a realização da performance ou não; ou o reconhecimento da transformação ou não. Essa fase da narrativa também pode ser entendida como um julgamento entre o ser e o parecer, pois um julgador “avalia de acordo com o ser e o parecer do que foi realizado pelo destinatário da sanção. Quando é e *parece*, há a verdade, e quando *não é* e *não parece*, a falsidade. Quando *parece*, mas *não é*, há a mentira, e quando *é*, mas *não parece*, o segredo” (PIETROFORTE, p.17-18). Dessa forma, organiza-se o esquema do quadrado semiótico e as oposições *ser e parecer*, *não ser e não parecer*.

O último nível do Percurso Gerativo de Sentido, o *discursivo*, é o mais superficial das camadas de um texto; pode-se dizer que é a porta de entrada da significação e que é específico na forma de apresentação das variedades textuais. Ou seja, uma mesma narrativa pode se concretizar em níveis discursivos sob a

variedade textual verbal, visual ou cinematográfica. E também numa mesma narrativa pode se concretizar em uma mesma linguagem, mas com personagens, cenários e em épocas distintas. Nesse nível de análise, são observadas as marcas da enunciação que se expressam no tempo, no espaço e na actorialização, assim como a figuratividade e os temas. Ou seja, neste nível, o discursivo, os actantes adquirem uma roupagem nos dois sentidos, as junções e disjunções são transformadas em atos concretos, as narrativas adquirem termos específicos e os cenários se configuram. As marcas deixadas pelo nível narrativo expressam as relações entre enunciador e enunciatário, que estando em relação, produzem a enunciação. Como se disse anteriormente, enunciador e enunciatário podem ou não serem revelados no enunciado. Contudo, não somente as marcas pessoais são ou não observadas, pois de acordo com Pietroforte:

não é apenas a categoria de pessoa, que é colocada em discurso pela enunciação. Ao lado da categoria da pessoa, a enunciação coloca também as categorias do tempo e de espaço, situando o quando e onde do discurso. Na enunciação enunciativa o tempo é o momento de agora e espaço é o lugar do aqui (2010, p. 20).

A partir dos três níveis do Percurso Gerativo de Sentido, assevera-se entre os semioticistas, como diz Fiorin no prefácio da publicação *Interações Arriscadas* (2014), que o patamar mais bem desenvolvido desse percurso estava no nível narrativo; e que proclamado como esquema canônico daria conta de analisar todas as narrativas. Contudo, como diz o semioticista, em comparação aos dogmas da fé, a ciência progride sempre, pois “o discurso científico é modalizado pela contingência. Ele propõe modelos parciais para a explicação da realidade” (p. 7). E por assim dizer, Landowski calcula outras combinações narrativas, além do Percurso Gerativo de Sentido, “prognosticando, dessa forma, os eventos possíveis e as condições de sua realização” (FIORIN in LANDOWSKI, 2014, p. 8).

Segundo esse modelo de análise semiótica, qual é considerado neste estudo, para fins didáticos, trata-se do desenvolvimento do modelo anterior, pois conforme Fiorin, “o conhecimento é uma aventura aberta a múltiplas possibilidades” (IBIDEM.). Na esteira das proposições do grupo do Círculo Semiótico greimasiano ou da *École de Paris*, Landowski retoma as bases fenomenológicas da teoria, fazendo emergir a dimensão estésica sensível, nos estudos sobre a contribuição e a percepção dos sentidos. Daí o quadrado

semiótico é substituído pela elipse semiótica, em permanente movimento e sem a condenação a estratificar os estágios de significação em quatro quadrantes. O modelo adotado prioritariamente na análise dos dados deste estudo, por oferecer sustentação para os processos de significação e situações vividas em uma exposição de arte contemporânea, em presença e em ato, deve-se às apropriações landowskianas e terá seu espaço específico.

As indicações para explorar propostas sobre uma semiótica do sensível foram deixadas em *Da Imperfeição*, pois é aí que Greimas “abriu uma via para uma série de investigações complementares que abordam um uma outra forma de encontro entre o homem e o mundo, o encontro estético” (LANDOWSKI, 2005, p. 94). Nessa obra, o semioticista não se limitou aos teóricos da área, mas estendeu sua contribuição, a todos que empreendem estudos sobre as Ciências Humanas, assim beneficiando a Educação, embora nem pretendesse, mas inevitável por se tratar de uma prática social que é construída nas relações envolvidas pelas objetividades e subjetividades. Já houve um tempo de priorização da razão, em que o pensamento guiado pelo inteligível se tornou em grande medida, a única explicação e única verdade sobre as coisas do mundo. Na semiótica em que se valoriza o Percorso Gerativo do Sentido, o inteligível parece ter sido privilegiado, pois seus estudos pautavam-se na operacionalização do método, com a finalidade mesma de verificar como os textos faziam sentido.

Assim, a partir dos novos desenvolvimentos da teoria, outras questões foram adicionadas como objetos de estudos e dimensão *sensível* passou também a ser verificada nos estudos sobre os discursos e manifestações do vivido, juntamente ao inteligível. Como argumenta Landowski, o mestre, referindo-se a Greimas, abriu o caminho para avanços na semiótica, porém não facilitou a tarefa. Dentre os desafios da Semiótica Discursiva pós *Da Imperfeição*, está sobretudo tratar sobre “o sentido *em ato*, tal como o experimentamos – o vivemos – quando emerge dos vínculos diretos que cada um tece com o mundo ao seu redor” (LANDOWSKI, 2017, p. 104). Haveria entendimento mais adequado que este para tratar da relação de jovens com a arte contemporânea?

Algumas noções básicas ancoram a semiótica no que concebe ao sentido *em ato*, “trata-se das noções de *estética* e de *estesia*, ambas consideradas não apenas no plano da sensibilidade, mas também em relação com o surgimento do inteligível” (IBIDEM,). Por isso, não se entende o inteligível em oposição ao

sensível, conforme argumenta Landowski, na experiência do vivido dificilmente se separa o inteligível e o sensível, sendo que ambas são dimensões de apreensão da realidade. Percebe-se isso na complexidade teórica no questionamento que segue:

em particular, a experiência chamada “estética” raramente convoca uma sem mobilizar também a outra. Como saber, por exemplo, se o prazer que experimentamos diante de certo quadro ou ao escutar certa canção é “puramente” da ordem do sentir, ou se ao mesmo tempo, ele implica – ou até mesmo produz – determinada forma de conhecimento? (2017, p. 105).

Ao problematizar a estética e a estesia na Semiótica Discursiva, Greimas abriu a discussão sobre o sujeito como corpo de sentido disponível ao sentir. Fundamentalmente são esses os caminhos propostos pela experiência estética, preponderante do inteligível e perceptível pelos sentidos, bem como, da experiência estética – o *sentido sentido* que é dado em ato, de acordo com a sociossemiótica, uma das perspectivas da Semiótica pós-greimasiana, por alguns chamada Semiótica landowskiana.

Em linhas gerais, Hjelmslev (1991), fundamenta o modelo do Plano de Expressão e Plano de Conteúdo, em substituição aos termos saussurianos de Significado e Significante, que consiste não apenas em substituição, já que os conceitos também se deslocam. Este modelo, tem o texto (verbal, não-verbal ou sincrético) como unidade de análise dos distintos efeitos de sentido. Na Semântica Estrutural, Greimas propõe o PGS e o Quadrado Semiótico; em *Da Imperfeição*, Greimas desenvolve argumentos que possibilitam o encontro estético como uma forma de superação da fronteira entre o mundo científico e a vida cotidiana, estabelecendo relações entre ambas, aproximando Semiótica e Fenomenologia. Portanto, a articulação entre a sensibilidade e a inteligibilidade surge como desafio e uma das tarefas incitadas aos semioticistas pós-greimasianos, para construir um regime de relação entre elas. Na sociossemiótica, Landowski propõe os Regimes de Interação como modo de estudar a geração do sentido, no sentido de significações.

Destaca-se que estas sucessivas sínteses relacionadas a diferentes momentos e dimensões da Semiótica Discursiva pretendem, de modo sintético, situar o arcabouço teórico-metodológico adotado neste estudo, bem como, o contexto de seus modelos de análise. Figura central no contexto dessas

concepções, Landowski volta sua atenção para a significação na dinâmica dos discursos e das práticas reais, ou seja, no vivido. Alargando a discussão greimasiana, o semioticista contemporâneo propõe postulações mais abrangentes, e por sua vez, mais complexas, pois se adentra no processo e na experiência, ambições essas que se prestam para o estudo do contato dos estudantes do Ensino Médio com os discursos da arte contemporânea.

Retomando a metáfora trazida no início deste afluente, no poema *Rios sem discurso*, Melo Neto faz versos sobre a água em situação de poço. Aqui, também metaforicamente, o discurso da água aponta para a sua profundidade, não para seu isolamento, com a soma de todos os componentes in (visíveis) que carrega. Mas também o é a sua movimentação, ora agitada, ora tranquila, dependente do seu percurso.

2.4 [RIO AZUL] UMA SEMIÓTICA SENSÍVEL

O olhar comprometido (2001) foi o texto por meio do qual se deu entrada no mundo semiótico, apresentando possibilidades para a continuidade da trajetória de investigação da qual esta tese foi decorrência. Isto foi deflagrado pelo fato de este artigo de Landowski mostrar o achegamento entre Fenomenologia e Semiótica, bem como pela sua motivação para estudos relacionados ao *sentido*. Landowski apresenta seu objeto de análise a partir das suas dinâmicas, consideradas manifestações abertas que podem ser captadas *em ato*. Ele assinala que essas dinâmicas não são, evidentemente, estáticas como os textos, mas como *práticas* que se realizam no dia-a-dia, exemplificando com uma greve, uma dança, um evento, o que pode ser transposto para uma visitação de estudantes numa exposição de arte contemporânea.

A Semiótica landowskiana tem como objeto teórico o sentido, e como objetos empíricos, os discursos e as práticas sociais da mídia, estudos sobre a Política e o Direito, avançando para as situações, para os espaços de comunicação entre sujeitos e desses em interface com objetos, o que delineou uma Semiótica das práticas do cotidiano. A substância para essas análises emerge do ambiente comunicativo, da construção e das trocas de valores, portanto de *sentidos do vivido*.

O desafio que se instala mediante esses desenvolvimentos, é a construção da significação tendo como objeto de estudo uma situação no seu acontecer, em

busca de um *sentido que* não é dado, não é concreto, não emana dos objetos ou não se adquire, ao contrário, “em todos os casos, deve ser construído: “compreender” é fazer, é operar, é construir” (2001, p. 29). Nesse desafio, as interações e o sentido compreendem duas noções fundamentais para que se possa navegar na teoria da produção e da apreensão do sentido em ato, a Semiótica pós-greimasiana, na sua vertente landowskiana.

De acordo com seu propositor, o projeto dessa Semiótica é o da articulação entre o inteligível e o sensível designando-se uma semiótica da experiência e não uma semiótica apenas social (sociosemiótica) pois,

“presença”, “situação”, “interação” estas são, com efeito, algumas das principais noções que é preciso reter se se deseja abordar a especificidade do “fazer” semiótico, pelo menos naquilo que ele oferece hoje de mais vivo (LANDOWSKI, 2001, p. 35).

Acrescenta-se, em particular, também as noções referentes à “disponibilidade ao sentido”, “dispositivo sensível”, “contágio” e “sentido”. Nessa perspectiva, de articulação entre as instâncias humanas, ou como diz Landowski, “de aprender a desenvolver uma *inteligência do sensível*” (2017, p.116), os conceitos semióticos visam não só um projeto cognitivo, mas também convocam a realidade, estando diretamente ligados a sujeitos reais em situação vivida na sua expressão mais imediata.

2.4.1 [Ribeirão do Salto] Uma poética da presença

O conceito de presença é abordado em *Presenças do Outro* (2002), onde Landowski questiona: “Presença”, mas do que, ou de quem, e por que uma “semiótica” da presença? Ele responde suas próprias indagações: “porque a única coisa que, sob uma forma ou outra, poderia realmente nos estar *presente*, é o *sentido*. Nunca estamos presentes na insignificância” (p. 9). No ato de estar presente pode haver várias presenças vividas nas relações e nos processos em situações interativas entre si e o outro, entre o outro e si e entre si mesmo. É nesse discurso que o semioticista especifica, quando afirma que o “ato da geração de sentido e, por isso mesmo, ato de presentificação [...] a do discurso *como ato* -, deveria ser, no fundo, algo como uma poética da presença” (IBIDEM. p. 10).

A presença ocorre nas relações interativas com qualquer linguagem, seja visual, gestual, sonora, verbal ou sincrética, conforme algumas situações exemplificadas:

boatos, lugares-comuns ou expressões oficiais, cenas de rua, cartas de amor ou de negócios, relatos de viagem e fotos de moda, artigos de imprensa ou fragmentos literários -, o “corpus” aqui explorado, que também inclui a consideração dos espaços de nossos encontros rotineiros (a praça pública, o café, o teatro, a sala de visitas, por exemplo), certamente não é homogêneo, e não procura sê-lo – não mais do que são os caminhos que levam à presença (LANDOWSKI, 2002, p. 10-11).

Essas situações e outras tantas são compreendidas como *corpus* de atos enunciativos resultantes da poética da presença e, portanto, *corpus* de análise para pesquisa. Na definição da tradição linguística, “entende-se por *corpus* um conjunto finito de enunciados, constituído com vista à análise, a qual, uma vez efetuada, é tida como capaz de explicá-lo de maneira exaustiva e adequada” (GREIMAS e COURTÉS, 1979, p. 88). O conceito linguístico, além de pressupor o *corpus* como um conjunto de enunciados, é encarado como um objeto de estudo, pois exige explicações exaustivas “(regras da constituição da coleção e instrução para o analista)” e adequadas “(condição da “verdade” da análise efetuada)” (IBIDEM).

O conceito de *presença* na semiótica landowskiana não é somente uma questão de estar presente, pois avança, além disso, para uma concepção de instauração do *sentido* nos processos comunicativos. Landowski, se refere ao *sentido* como algo a ser construído, operado, compreendido, sendo nessa perspectiva que a *presença* reconfigura a *enunciação* a partir de um regime alternativo postulado em *Com Greimas: interações semióticas* (2017)⁷¹, onde o autor também teoriza questões acerca do *sentido em ato*.

No discurso epistolar tradicional, e depois, com o advento do digital, o ato da presença se realiza na disjunção com o outro, primeiramente em ordem espacial e por segundo relativo às propriedades da linguagem. Ambas situações

⁷¹ Nessa publicação Landowski referencia princípios e conceitos da Semiótica de Greimas para uma teoria pós-greimasiana, auferindo substância das contribuições históricas, orientando-as para outras direções, renovadas. Cabe comentar que a Semiótica Discursiva exige robustez aos iniciantes e que nessa reedição de nove artigos selecionados, além de uma atmosfera celebrativa (ao centenário de Greimas, 1917 – 2017), encoraja aproximações com a teoria diante do uso mínimo da metalinguagem especializada, o que justifica a sucessiva recorrência de tal publicação ontológica neste estudo.

presentificam o ausente. Assim, sendo, um exemplo que ilustra esse modo de *presença* é a correspondência por cartas, pois a disjunção de ordem espacial é óbvia, de maneira que enviar uma carta “é como mandar um *pouco de si* através do espaço” (IBIDEM. p. 136), para um outro distante conferindo o afastamento espacial do “eu-que-está-escrevendo de outrem-a-quem-se-dirige” (p.135). A segunda disjunção relativa à linguagem, trata-se de outra maneira de distância “a que afasta o Ego-escritor de *si mesmo*”, numa divisão que se realiza em dois planos: “o plano virtual do não dito ou, talvez, do indizível, e aquele, demasiado real, do efetivamente enunciado” (IBIDEM. p. 137). É curioso se pensar em como se dá essa disjunção entre o escritor e si mesmo, ou entre o propositor de arte e a pessoa que ela é. Mediante esse exemplo, do lado daquele que se expressa através da linguagem verbal, nesse caso, a carta, é uma manifestação dupla do enunciado, pois nem sempre a linguagem evidencia o que se quer enunciar havendo a hipótese do *ser* e do *parecer*. E tem o lado de quem recebe, para quem foi destinada, ou seja, o enunciatário. Sob quais aspectos esse outro se coloca em contato direto com o ausente? Landowski elenca a combinação de elementos concretos que permite esse contato imaginário, seja pela forma da letra, do papel, do selo, da cor da tinta, algo familiar, único e específico que *faz sentir presença* “com aquele que a fez, a fabricou, a arrumou, exatamente como cada um arruma conforme seu gosto as coisas próximas de si: o quarto, a roupa, o carro...” (2017, p. 137). Dessa maneira, a carta vira objeto “enquanto uma matéria significante que traz a marca sensível do outro, tudo isso metonimicamente *presentifica* o ausente” (IBIDEM). Pode haver ainda uma outra condição do enunciatário, o não reconhecimento do outro-que-escreve, tornando-se um enunciador qualquer, comum, terceirizado, evidenciando não alguém indefinido, mas as limitações da linguagem como “puro *uso discursivo*, o gênero epistolar com as suas fórmulas obrigatórias e facilmente previsíveis” (IBIDEM. p. 138), implicando a dissolução do outro e no dito sem dizer ou enunciado sem enunciação.

Meio diário aberto, meio confissão sentimental, a carta vai assim explorar quantas modalizações imagináveis possam refletir as modulações dos estados da alma subjacentes ao desejo da presença do ausente, desde a lembrança e a saudade até a certeza de um “estar-com”, ou do desespero da solidão a formas de alucinação da presença (LANDOWSKI, 2017, p. 139).

Haveria outra possibilidade de *presença*, além do discurso disjunto como exemplificado com a carta? Esta seria uma exceção, pois a presença intersubjetiva tida como aquela que permite as interações significantes é a primordial, pois é, de onde surge a perspectiva do discurso poético ou a presença poética.

A *presença*, na visada intersubjetiva, considerada uma *co-presença*, onde o movimento não cabe somente à linguagem a sua significação, mas que em conjunção ao processo comunicativo, ambos, enunciador e enunciatário “têm a responsabilidade de acomodar o seu próprio modo de relação com a significação” (IBIDEM. p. 142). Em outras palavras, pode-se presumir que, em presença, a enunciação não se realiza somente entre sujeitos de relação anterior à tal; são inúmeras as situações que se entrecruzam, em que ambos não se definem como sujeitos independentes. Aí abre-se uma perspectiva que emerge do âmbito sensível e que é imanente aos sujeitos, a sua disponibilidade ao sentido.

Essa disponibilidade pode ser oportunizada por diferentes vias, de acordo com as estratégias adotadas ao se construir sentidos no momento da enunciação e na adoção da conjunção da alteridade entre uma posição e outra.

Bastará admitir que em vez de dever refletir o estado de coisas já dados, a linguagem *constrói* efeitos de sentido; que em lugar de somente tematizar situações referenciais predefinidas, o discurso *produz* configurações significativas novas; que longe de somente expor identidades já constituídas, de as desvelar ou de as travestir, a enunciação é capaz de *criar*, sob a forma de actantes discursivos, sujeitos que não existiam previamente, e por consequência, tampouco se conheciam antecipadamente, fora do discurso (LANDOWSKI, 2017, p. 142).

Construir, produzir e criar são verbos que podem pressupor um *fazer por fazer*, também mas um *fazer fazendo*, mobilizados e mobilizando ações, reações e interações conscientes desse fazer, enquanto fazendo. Com base na teoria e metodologia pós-greimasiana, na união do *sentir* (caráter imediato), do *conhecer* e do *entender* (caráter reflexivo) dão-se as dimensões da experiência. A presença em relação a si mesma é necessária para que haja a presença para ao outro e, portanto, a possibilidade de se construir o *sentido em ato*.

O regime da presença, corresponde ao “estatuto semiótico de seres de linguagem, cuja existência *resultará* do ato de enunciação, em vez de o anteceder (IBIDEM. p. 143). Essa proposição adequa-se aos encontros com a arte

contemporânea⁷², pois essa ótica comporta uma característica substancial dessas interações em presença com a arte, o *fazer enquanto sendo*. Os enunciados da arte atual se desdobram em redes de relações possíveis ou não de serem estabelecidas, o que convoca uma outra posição que não somente a do observador-receptor, mas aquele que está disponível para sentir, e com isso, construir, produzir e criar sentidos entre o seu próprio modo de existência junto ao outro, que no caso, é a própria arte. De fato, é uma relação complexa, pois ao contrário de se deixar sentir, a tendência dos distintos públicos da arte contemporânea é procurar entendê-la⁷³, reduzindo as possibilidades das sensações em ato. Nas palavras de Landowski, o fazer enunciativo “desprendido de toda carga referencial, faz vir à existência ambos os parceiros num puro ato de criação de sentido” (IBIDEM). O que se defende, a partir desse pressuposto, é a *presença* como condição fundamental para se analisar os modos de interação e os regimes de sentido nas experiências vividas. Não apenas uma presença cujo contrário é a ausência, mas uma presença intensa, instauradora de sentidos, uma entrega ao outro, no caso, à experiência da arte. Assim, se dá preferência não ao conceito de *presença* epistolar, que é disjunto, para uma *presença* arrebatadora e *poética*, uma presença sentida e sensível.

2.4.2 [Ribeirão do Salto II] Disponibilidade ao Sentido e dispositivo sensível

O reconhecimento de sujeitos como seres dotados de sensibilidade, como corpo que se manifesta também no sentir, integrando as dimensões da presença e do estésico, constitui-se epistemologicamente, desde a base em *Da Imperfeição*, uma relevante abertura no campo de análise empírica da Semiótica Discursiva. O avanço da teoria pós-greimasiana de vertente landowskiana consiste em integrar ao plano sensível, além dos sujeitos (humanos ou não), as manifestações (dinâmicas vividas cotidianamente) e os objetos (plásticos,

⁷² Em sua totalidade, considerando os sujeitos envolvidos no ato da enunciação e o que se processa disso, seus modos de fazer e de existir.

⁷³ Não se trata de reforçar a concepção binária *sensível versus inteligível*, ao contrário, relaciona-se à possibilidade de avançar nas experiências com a arte visando desenvolver uma *inteligência do sensível* (LANDOWSKI, 2017).

utilitários, paisagísticos...), os quais constituídos de qualidades sensíveis, ampliam os desafios e as possibilidades da pesquisa semiótica. Embasado pela teoria clássica (Greimas e precursores), Landowski se ocupa em seus estudos⁷⁴ da semiótica da *experiência sensível*, integrando discursos, situações e fenômenos na problemática da significação; por isso diz-se que sua teoria é a construção de uma *semiótica do sensível*.

É reconhecível igualmente, que sistematizar algo que por natureza é da ordem do processo, ou seja, se dá no tempo e no espaço, em etapas e em movimento, tanto abre para inúmeras possibilidades de investigação quanto confronta-se com a probabilidade de riscos, pois

por maior que seja a prudência de uma conduta, por mais meticulosas as precauções das quais nos rodeamos, uma interação quaisquer que sejam a natureza e o estatuto daquilo com o qual ou aqueles com os quais entramos em relação, nunca está, nem pode estar totalmente isenta de riscos, nem para si mesmo, nem para os outros (LANDOWSKI, 2014, p. 17).

Parece apropriado analisar os discursos da arte contemporânea à luz da ideia de abertura e risco landowskiana, bem como as situações do Ensino de Arte nas séries finais da Educação Básica e ainda para um estudo de interações nessas circunstâncias. Como situa o semioticista, tanto no plano social quanto no plano individual, as relações cotidianas com o mundo e com o outro transitam dentro de uma *margem bastante estreita*, em termos de Regimes de Interação. Isso se refere a zona de ações possíveis, pois de um lado, se tem no Regime da Programação, a precaução baseada em certezas absolutas, uma instância quase que obsessiva de segurança, inibindo qualquer desejo de ação desprovida da prudência; de outro lado, no regime do Acidente, se tem a aleatoriedade baseada na exploração do desconhecido, uma instância que se lança à aventura e ao imprevisível, o que pode se tornar catastrófico. Não é o caso de escolher um dos

⁷⁴ *Da Imperfeição* abriu caminhos para os estudos semióticos aproximarem-se da Fenomenologia (teorias voltadas ao Existencialismo de Sartre e Merleau-Ponty), sendo dessas possibilidades que emerge a especificidade da teoria de Landowski. Como ressalta Ana Claudia Oliveira, a *semiótica da experiência* alcança sua postulação mais abrangente na publicação: *Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa* (2004 na França e 2005 no Brasil). Anteriormente, o semioticista havia lançado seu pensamento em *A sociedade refletida* (1987) e tematizado em *Presenças do outro* (2000), “a problemática da emergência da significação no momento mesmo da interação (em *situação* e em *ato*) e como ‘sentido sentido’, essa reflexão desemboca agora explicitamente numa problematização da contribuição do sensível à emergência do sentido na vida cotidiana” (2005, p. 8).

lados para justificar as ações humanas, o que Landowski comenta sobre a *margem estreita*, parte de uma determinação particular de assumir e aceitar os riscos na relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Portanto, ao se tratar de arte contemporânea, distancia-se das certezas absolutas para se chegar à instância do imprevisível, que também é do processo, da abertura e do risco aceito. O que pressupõe nesse deslocamento é o equilíbrio entre um modo e outro, um lugar intermediário “onde as coisas não nos parecem tediosamente idênticas umas às outras, nem insuportavelmente privadas de relações entre si” (IBIDEM, p. 16). Nessa margem bastante estreita, imagina-se residirem “os princípios de um *saber viver* semioticamente fundado”, em que

o simples sentimento de que há sentido supõe uma relação equilibrada, por assim dizer em partes iguais, entre o mundo e o sujeito: à distância de si mesmo, mas não demasiado; em contato com as coisas em geral e com os outros, mas também não demais (LANDOWSKI, 2014, p. 16).

Relacionando os dois modos de ações – a prudência e o imprevisível – reconhece-se duas formas de interação, a Programação e o Acidente, dois dos quatro Regimes de Interação postulados por Landowski. O destaque nesse momento se deve a um terceiro regime, fundado na sensibilidade dos sujeitos e identificado na teoria landowskiana como o regime do Ajustamento. Não há como se reportar à disponibilidade ao sentido e dispositivo sensível sem entrar no âmbito da sensibilidade, sendo que na publicação *Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa* (2005), é onde se encontra, mais especificamente⁷⁵, a relação entre *competência estética* e *consistência estética*.

Uma das problemáticas que desencadeou reformulações na *semiótica da análise dos discursos enunciados*, segundo Landowski, originou-se na ordem textual, pois “a busca do sentido não podia se limitar por muito tempo às manifestações verbais, como campo a analisar, nem se submeter indefinidamente à referência linguística, como modelo de descrição” (2005, p. 12). Nessa visão⁷⁶, os textos passaram a ser considerados derivados de processos de construção implicando em complexas relações de estrutura e de interpretação tanto dos

⁷⁵ Os conceitos estão implícitos na teoria, mas foi nessa referência que se encontrou, de maneira um tanto quanto mais acessível, uma ancoragem para desenvolver o assunto em questão. Observando ainda, que é esse um dos aspectos mais contributivos da Semiótica pós-greimasiana para este estudo.

⁷⁶ A partir de 1970.

especialistas quanto dos demais leitores. Em síntese, textos de qualquer linguagem, serão sempre derivados de uma situação maior da qual se originam, sendo esta situação e não aquele texto a unidade de análise preferencial.

O nascimento da *Semiótica das situações* parte da admissão de que o texto “constitui uma realidade complexa, suscetível de convocar sincreticamente várias linguagens, ou melhor, várias semióticas, verbais ou não” (IBIDEM). Correlacionado a essas reformulações, o sentido passou a ser concebido e analisável “como uma forma constantemente em via de construção, espécie de cintilação apreensível somente *no ato* e *em situação*, no desenrolar do processo que o faz aparecer” (IBIDEM, p.13). Nessa noção de sentido, compreende-se o uso dos termos “advêm” ou “emerge” do processo, como uma forma de situação a qual “se dá a apreender como um puro *efeito* para os sujeitos, e mais precisamente para os que se encontram diretamente implicados na interação que o faz surgir” (p.14). Portanto, dentre as reformulações da teoria que levaram à *Semiótica das situações*, está a concordância de que os sentidos emergem nas interações entre co-enunciadores e não como “objeto dotado de uma existência em si”, pois segundo o semioticista:

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

Uma segunda problemática que motivou a passagem da *Semiótica das situações* para a *Semiótica da experiência sensível*, foi a integração “de uma dimensão dos fenômenos de significação até então negligenciada e que vem, hoje, acrescentar-se àquelas já consideradas no quadro da abordagem “situacional”: a *dimensão estésica* (IBIDEM). Dois posicionamentos teóricos são fundamentais para que compreenda essa segunda problemática, a saber: as interações *mediatizadas* seguindo a lógica da *junção* e as interações *não mediatizadas* seguindo a lógica da *união*.

A publicação de *Da Imperfeição* inaugurou uma variedade de investigações não só para os especializados, mas também para debutantes⁷⁷ de áreas distintas,

⁷⁷ Palavra que Landowski usa para designar os iniciantes na teoria Semiótica; derivada de *debut* (início) em francês.

por exemplo Artes Visuais e Educação. O fato, é que até essa publicação, os semioticistas se debruçavam sob a ótica da gramática narrativa clássica nas análises das interações *mediatizadas*, caracterizadas “no sentido em que elas colocavam os sujeitos em relação uns com os outros apenas por intermédio de objetos de valor considerados como tendo a vocação de circular entre eles” (LANDOWSKI, 2005, p.15).

A elaboração teórica do sentido *não mediatizado* parte da concepção de não mais olhar o mundo como uma significação a ser decifrada e nem mesmo que ele (o sentido) pertença a determinados objetos do mundo. O sentido e o valor são vistos como fenômenos que emergem e produzem significações, estando em relação com o outro (sujeitos, coisas e práticas do mundo).

Na elaboração da lógica da *união* desafia-se a dimensão estética que se está a abordar, pois “não havendo como localizar na superfície das coisas as marcas dos discursos inteligíveis que nos seriam direcionados, nós nos deixamos então impregnar pelas qualidades sensíveis inerentes às coisas mesmas” (LANDOWSKI, 2005, p.15). Nesse dizer de Landowski, é possível correlacionar três aspectos da dimensão sensível: primeiro, a ampla influência da Fenomenologia e o uso de um princípio da filosofia de Sartre: “a existência precede a essência”⁷⁸, por isso a vida não possui um sentido *a priori*, pois em sua existência ao sujeito pertence a liberdade de escolha dos sentidos para si (sentido da vida, da morte,...); segundo, ao dizer “nós nos deixamos impregnar” pressupõe a disponibilidade do sujeito ao sentir; e terceiro, quando se refere às qualidades sensíveis inerentes, refere-se aos dispositivos sensíveis (plásticos, rítmicos, estéticos).

Dando sequência ao estudo da dimensão estética, segundo Landowski, é necessário observar outros deslocamentos indispensáveis à elaboração teórica da Semiótica pós-greimasiana, como a distinção de dois tipos de processos de

⁷⁸ Disponível em: <<http://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=634/>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

significação: *leitura*⁷⁹ e *apreensão*⁸⁰. Landowski relaciona “a *leitura* como “decifração das “significações”, fundada sobre o reconhecimento de formas figurativas; e *apreensão* como a *captura* do “sentido”, que emana das qualidades sensíveis – plásticas, rítmicas, estéticas – imanentes aos objetos” (IBIDEM). A referência de Landowski para a *leitura* segue conforme indicado no Dicionário de Semiótica (1979), observando que ao mesmo tempo em que a *leitura textual* é considerada uma semiose, por estar correlacionada ao conteúdo de uma expressão e pressupor da competência do leitor em igual condição à do produtor do texto, o que confere o seu estatuto de processo de significação. No mesmo Dicionário, não se encontrou referência aos termos *captura* e *apreensão*, isto porque as teorias de Landowski são posteriores à escrita do Dicionário. Porém, sobre o contágio, que se dá no regime da união, Landowski expressa sua opção pela *apreensão* ao se tratar da estesia, pois não é o caso de um leitor decodificador, “mas de um corpo que experimenta a qualidade sensível da presença do outro corpo” (LANDOWSKI, 2015, p.33). De acordo com este postulado, os efeitos de sentido emergidos na *apreensão estética* não consistem em uma questão calculável, provocada pelo julgamento estético, mas diante das formulações landowskianas, compreende-se *um efeito de um efeito*, uma experiência experimentada por sujeitos contaminados na co-presença.

No entanto, mesmo havendo definições sobre *leitura* e *apreensão* como modos de percepção da significação, não é apenas a situação que determina onde se aplicam especificamente; deve ser observado de que linguagem se fala, ou examina, se ela se dá no tempo ou no espaço, além das suas distintas maneiras de olhar o mundo. “Mais ainda, *leitura* ou *captura*, cada uma implica na realidade da parte do sujeito, uma modalidade diferente de “ser no mundo” e, por esta razão

⁷⁹ No Dicionário de Semiótica, *leitura* refere-se, em primeira abordagem, ao “processo de reconhecimento dos grafemas (ou letras) e de sua concatenação que resulta na transformação de uma folha ornada de figuras desenhadas numa ordem manifesta de um texto. Por extensão, o termo *leitura* é empregado quando se fala de outras substâncias da expressão além do grafismo: a *leitura tátil* é praticada por cegos que se servem de livros impressos em relevo; a *leitura óptica* designa o deciframento dos caracteres escritos por computador, etc.” (1979, p.251).

⁸⁰ Nessa referência Landowski usa o termo *captura*, mas optou-se pelo uso de *apreensão* por ser um termo recorrente nas demais referências.

mesmo, entra em correlação com os modelos praxiológicos⁸¹ oriundos da gramática narrativa enquanto problemática da interação” (LANDOWSKI, 2005, p.33). Parece clara a possibilidade da confluência entre a arte contemporânea e seu acesso por meio dos modos de significação, conforme as teorias semióticas, observando que tanto a leitura quanto a apreensão de sentidos possibilitam inúmeras maneiras de produção e de presença. Produção sensível e intelectual humana, as manifestações artísticas traduzem e convocam, através de diferentes linguagens e estratégias, modos de ser no mundo e, por isso mesmo, considerando a correlação com os modelos praxiológicos é o que confere à arte sua importância (e talvez o seu receio) na Educação. As discussões que a arte deste tempo propõe não estão distanciadas das problemáticas, das características e das dinâmicas da realidade vivida, que sobremaneira causam e provocam atitudes acerca de tais condições; ao contrário, com suas perturbações, questionamentos, desproporções, apropriações, cinismo, sutilezas, entre outras situações, as manifestações de hoje presentificam o mundo contemporâneo com todos seus excessos e limitações. O acesso à arte atual permite ler e apreender condições e contextos do ser no mundo e, mais que isso, através do estranhamento, da curiosidade, da própria negação como arte, por ser facilmente integrada ao cotidiano, exige tanto a alteração de concepções anteriores, quanto reflexão e ação do sujeito frente ao convocado.

No que diz respeito, especificamente, à disponibilidade para sentir e dispositivo estético, Landowski elabora a *apreensão* como um regime de sentido, e num projeto ambicioso, amplia a decodificação estética para um sentir “intersomaticamente sensível”, no qual:

o objetivo seria de apreender e explicar os efeitos de sentido oriundos do modo de estar dos “corpos” em geral, ou seja, da morfologia das substâncias naturais ou artificiais com as quais são feitas – a *physis* –, tanto quanto dos inumeráveis traços sensíveis da “matéria” humana – do *soma*, esse “objeto” capaz, por sua compleição, sua consistência (seu peso, sua textura, seu calor) e sua mobilidade específicas, de significar imediatamente para outro corpo (por contágio) o sentido vivido de seu próprio viver (2017, p. 120).

⁸¹ “Relativo à praxiologia, estudo da conduta humana que tem como objetivo entender as causas e as consequências das ações do indivíduo, de forma a poder controlar ou induzir comportamentos que beneficiem a sociedade como um todo”. Disponível em <https://www.dicio.com.br/> acesso em 09/06/2019.

Todas essas orientações intersomáticas se desdobram em perspectivas complementares de onde surgem novas problemáticas e investigações em várias instâncias. A questão da experiência estésica, com seus processos, relações e o que se constrói e se socializa a partir deles, fazem surgir duas perspectivas expandidas: “por um lado, o projeto de uma problemática geral *do gosto*⁸² e, por outro, o estudo das estesias coletivas, em particular mediante o *contágio* (e o “alastramento”), esta forma do “fazer ser” que não está baseada na persuasão, mas no contato “corpo a corpo” (LANDOWSKI, 2017, p. 121-122).

Seguindo transposições e contribuições da Semiótica pós-greimasiana da vertente de Landowski na direção da estesia, interessa comentar que se está a desenvolver aqui um estudo onde prevalece o acesso à arte contemporânea na educação, formal e não-formal, pelos afluentes da experiência sensível, a fim de dialogar com as questões do mundo de agora, o que justifica e complementa como escolha metodológica, a via da estesia, a do contato corpo a corpo, ou seja, o *contágio*. Nessa direção, segue-se a proposição de Landowski pois ele assim o diz: “o semioticista (e ainda mais o sociosemioticista) está interessado em contribuir para o desenvolvimento de uma teoria de alcance mais geral, capaz de abranger os efeitos do componente sensível nas mais variadas práticas da vida cotidiana” (IBIDEM).

Nessa condição, a vantagem introduzida pela Semiótica pós-greimasiana, mais especificamente por Landowski, nos estudos que envolvem a arte contemporânea e a Educação, parece residir em algumas situações que se destacam: a publicação de *Da Imperfeição* como referencia inaugural da teoria Semiótica voltada ao sensível; as práticas cotidianas como objeto de análise semiótica; a passagem do interesse nos textos e nas situações para a Semiótica da *experiência sensível*; o conceito de *presença* como uma condição para a instauração do sentido nos processos comunicativos; a *margem estreita*, como uma permissão aos sujeitos para assumir e aceitar os riscos na relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo; a abertura para as *interações não mediatizadas a priori*, mas em relação com o outro; a *apreensão* como processo

⁸² Não no sentido estrito da Estética, mas no sentido do degustar, entendido ao pé da letra e também metaforicamente.

e a *união* como regime do sentido, inserindo o corpo a corpo nas experiências do sentir; em suma, a consideração de prioridade, na relação de estudantes com a arte contemporânea e o processo de interações que se mobiliza em presença e em *ato*, a partir de uma competência estética dos sujeitos e das manifestações dotadas de qualidades sensíveis.

A partir dessas distinções de base, constituiu-se o referencial teórico-metodológico deste estudo, onde se problematiza, de um lado, a precarização do Ensino de Arte nos currículos na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio; e de outro, se enfatiza sua função formativa e a necessidade de sua presença na formação dos estudantes, pois muito do que se sabe e se comunica não está em palavras, mas em imagens. Portanto, uma revisão das Políticas Públicas educacionais e das práticas de acesso nos espaços culturais, principalmente nas cidades afastadas dos grandes centros, é urgente e necessária, considerando-se as características das manifestações artísticas atuais e os valores da contemporaneidade, a fim de estender espaços de discussões, atualizações e oportunidades também pela formação sensível e crítica através da experiência estética para todos os públicos. Notadamente, o mundo contemporâneo fez surgir novas necessidades, oportunidades, emergências e implicações em relação à vida cotidiana e à Educação.

2.4.3 [Ribeirão do Salto III] Contágio

O contágio é a dimensão do regime da união, ou seja, do Regime de Interação do Ajustamento, no processo de construção teórico-metodológico que constitui um lugar central nos estudos de Landowski, o qual alude a desenvolvimentos das experiências compartilhadas entre corpos presentes, em ato. Portanto, entra-se no âmbito do encontro dos estados do corpo e estados da alma, experimentados ou experienciados, que criam sentido e valor na reciprocidade. Nessa perspectiva dinâmica e dialética, pressupõe-se explicitar as correspondências entre *corpos-sujeitos* como condição de base da experiência, do sentido e do valor. Em síntese, pode-se dizer que o contágio é a deflagração da experiência de interação intersomática e intersubjetiva.

Buscou-se em Jorge Larrosa Bondía (2002) um conceito de experiência que parece dialogar com as proposições de Landowski, sobretudo com este

estudo por “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (p. 20). A articulação teórica entre os dois autores conduz à sensibilidade e à experiência como processos de reunificação entre sujeito e mundo que, à maneira de Landowski, compreende-se pela apreensão estésica, nada menos “que um corpo que experimenta a qualidade sensível da presença do outro corpo” (2005, p. 33). Em Bondía, a experiência “é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (2002, p. 26). Se por meio da experiência pode haver a transformação é porque existem *corpos-sujeitos* disponíveis para sentir, em função do que Landowski constitui como:

o efeito de um efeito, ou o experimentado de um experimentado – formulação que só tem sentido em função de um princípio fundamental de *inerência* entre aquele que sente e aquele que é sentido, de forma que não pode mais haver nem determinação causal nem um “antes” pressuposto por um “depois”, mas somente co-ação, concomitância, co-emergência, ou, como preferimos dizer, *contágio*, isto é, transformação dinâmica e recíproca em ato (2005, p. 33).

Indo além do conceito de experiência como experimento de um dado objetivo, mensurável e consensual, o patamar que Landowski se refere é o intersubjetivo, pois ele pressupõe o contágio como uma experiência sensível que transforma corpos sensíveis. Por isso:

se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de in- certeza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (BONDÍA, 2002, p. 28).

Precisando um pouco melhor a condição da *experiência-contágio-sentido-transformação*, os autores se correlacionam igualmente ao uso do termo “abertura”, pois conforme acima citado por ambos, tanto a experiência quanto o contágio residem nos estados de corpo e de alma tendo por princípio a reciprocidade, construindo-se mutuamente. O que está acabado ou fechado não tem espaço e nem se abre para possibilidades, portanto a “abertura” condiz com as disposições inerentes aos sujeitos e o contágio diz-se sobre os feitos relacionais das presenças em interação.

Do ponto de vista dos autores, outras condições também são consideradas: a primeira, em que Landowski se refere ao contágio como um estado *desejoso*

com alguém “*na própria relação* com o outro, sem fundar em nada de exterior ou de interior a ele: “um desejo com, que somente se sustenta entre corpos-sujeitos pela sua co-presença” (2005, p.34). A segunda condição diz respeito as diferentes configurações estéticas da experiência e do contágio como fenômenos de *ser-no-mundo* que se realizam não só entre sujeitos, mas desses em relação *com-mundo*. E uma terceira observação que sobressai no texto de Bondía é que “ a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (2002, p.21). Como o autor discorre, o sujeito da informação se preocupa e busca informações como meio instantâneo de praticidade e entretenimento. O problema é quando as informações tomam proporções obsessivas “de estar bem informado”, reduzindo as possibilidades da experiência, de acordo com ele, pois a informação é par da opinião, o que resulta na seguinte equação: mais informações, mais opiniões e menos abertura para outras maneiras de relação *ser-no-mundo*. Isso só é interessante como uma estratégia do mundo da comunicação que perigosamente visa uma sociedade como mecanismo de processamento de informações. Ao se colocar em relação com a Educação, observa-se que a informação difere do conhecimento e da aprendizagem, de maneira que:

depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (BONDÍA, 2002, p. 22).

Portanto, entrecruza-se o Ensino de Arte escolar, bem como e as ações educativas nas exposições artísticas nos espaços culturais com as informações e as experiências. A reflexão segue no transcurso do fortalecimento da visão educativa da arte contemporânea como meio de abertura para experiências e apreensões dos sujeitos e do mundo que neles se encontram, se contagiam e assim, produzem sentidos.

Em *Viajando às nascentes do sentido* (1996), Landowski vai expondo seu pensamento, reafirmando que a significação é resultante da presença, não só do sujeito no mundo, mas do mundo no sujeito, e isto, tem consequências, pois quando um sujeito se sente em união com o mundo, não incorpora a indissociabilidade que há entre o inteligível e o sensível. É preciso *ser-no-mundo*

para ser presença e estar aberto para as apreensões da realidade, por assim dizer como o autor “o cognitivo não se opõe ao sensitivo, mas nasce (cresce, e morre) nele: um mundo, enfim, onde não há sentido fora dos sentidos, nem almas além dos corpos” (1996, p.32). Concebendo que as nascentes do sentido têm seu lugar na intersomaticidade e partindo da prospecção de que sua matéria é constituída nas manifestações inteligíveis e sensíveis, chega-se ao ponto da circulação das experiências por *contágio*. O corpo condutor contagiado e contagiante age no principio da *união*, por isso o *fazer junto* é algo que se propaga independente do objeto, da mensagem, do lugar, das manifestações, atuando “ao mesmo tempo além do fisiológico, dada que se produz sem *causa*, e aquém do cognitivo, desde que intervenha sem motivo particular, ou seja, sem *razão*” (2005, p.24)⁸³. Para que haja contágio é necessário haver interação em *presença* entre sujeitos, fazendo do sentir uma experiência comunicante, “isto é, transformação dinâmica e recíproca em ato” (2005, p. 33). Um desdobramento ainda mais elaborado sobre o contágio adensa estudos teóricos e analíticos, sob quaisquer perspectivas, ao se referir sobre o julgamento estético e a apreensão estésica.

Nesse caso, o julgamento estético não se refere estritamente às questões da estética artística, mas às qualidades próprias dos objetos postos em circulação e os comportamentos e movimentos *anatomo-estético* dos estados dos corpos “desejantes” que emergem dessa relação. Landowski explicita que no contágio os corpos experimentam presenças sensíveis sem desejar-las como objeto de valor, pois assim sendo, entra-se no regime de conjunção com *corpos-objetos*, resultando numa atitude ou relação objetivante, de posse ou distanciamento. O contágio se dá no regime da união e a apreensão estésica se torna uma genuína forma de conhecimento, o que procede de uma atitude de experimentação e não de observação. Assim sendo, “o outro deixa então de ser visto como um corpo-objeto colocado lá, à distância, e passa a ser apreendido – sentido – por assim dizer de dentro, como corpo-sujeito” (LANDOWSKI, 2005, p. 32). A relação corpo-sujeito que se dá por contágio pode ser uma possibilidade para os estudos sobre ou com arte contemporânea, justamente por se dedicar não à objetos, mas a

manifestações que não resultam de e nem pretendem ser um objeto valor a ser adquirido. Ao contrário, contaminam-se e contaminam na própria relação com outro.

Visto isso, os efeitos de sentido emergidos na apreensão estésica não consistem em uma questão calculável provocada pelo julgamento estético, diante das formulações landowskianas, mas sim do efeito de um efeito, uma experiência experimentada enquanto sujeitos contaminados na *co-ação* e na *co-presença*. O contágio *afetivo* que é partilhado por corpo e “alma” supõe a ordem da *união* agindo no princípio da reciprocidade no sentir e sendo concomitante nas ações, características estas da intersomaticidade e da intersubjetividade, ambas geradoras de sentido.

Avançando das relações contagiantes entre corpos para as relações com os objetos, Landowski formula sua teoria considerando a “receptividade e as propriedades vivas (tonicidade e tonalidade, potencialidades dinâmicas e plasticidade, consistência e ritmo) da *matéria* em geral” (2005, p. 43). Não havendo a capacidade de reciprocidade e a concomitante ação, qual seria a transformação no contágio entre corpos e objetos? A pergunta que se faz é exigente. A resposta parte de uma elaboração que transita entre as *relações sensíveis* e as *superfícies de contato*. De modo mais geral, o contágio compreende-se a partir do *desgaste* sofrido na ação de ajustar-se na maneira de seu uso quando na relação corporal ou psíquica. Isto traz consigo uma relação de hábito, um se moldando ao outro na decorrência do tempo, onde age o princípio “da construção dinâmica entre actantes, animados ou não, mediante um lento ajustamento mútuo entre suas formas em contínua transformação” (IBIDEM, p.47). Do contato dinâmico entre corpo e objetos sucede uma harmonização, que pode ser tanto plástica quanto sonora, incidindo aí características estéticas das *superfícies de contato em relação sensível com corpo-sujeito*.

Tal disposição estética e estésica, constitui a elaboração da “gramática do sensível, isto é, uma sintaxe da relação entre os corpos em geral, entendidos tanto como *soma* (o próprio corpo, a carne, o sujeito e objeto) quanto como *physes* (a matéria, “carne” do mundo, “inanimada”) ” (2005, p.48). A configuração dessa gramática supõe o regime da união e o princípio da troca recíproca, uma espécie de relação que enquanto se contamina se ajusta e se modifica, por exemplo, um

instrumentista e seu instrumento musical ou no uso de um par de botas⁸⁴, onde pé e objeto se ajustam numa relação sensível, quanto mais se usa mais harmonioso o conjunto, mais desgaste sofrido e assim transformações mútuas.

A troca recíproca ou o ajuste recíproco pode ser exemplificado por várias configurações; o semiótico direciona a atenção para um violinista e seu violino e a figura do *Centauro*, o cavaleiro e seu cavalo. Um exemplo elucidativo do ajuste recíproco com a arte contemporânea é dos acontecimentos chamados de *Flash Mobs*, caracterizados como “uma mobilização, geralmente convocada pela Internet pouco tempo antes de acontecer, com local de encontro pré-determinado, em torno de um objetivo comum e envolvendo coreografias improvisadas ou ensaiadas, estimulando ou não a participação de circunstantes ocasionais” (ALLAIN, S.; OLIVEIRA, S.R., 2016, p. 53). O estudo das autoras, contribui para a exemplificação das relações de contágio porque na mobilização dos *Flash Mobs*, coexiste o princípio da união de formas diferentes de presenças e de interação, mas que se referem ao mesmo propósito, como é o caso da relação com as tecnologias, pois a interação aí se dá a partir das mídias eletrônicas, do chamamento, do Regime da Programação prévia que não garante a ausência do Regime do Acidente, dada a improvisação, na qual participantes e transeuntes do local, vão se contagiando entre si no mesmo movimento ou não como no caso dos observadores, que param seu percurso para ver. Da mesma forma, ao se falar do princípio da união e da relação contagiante entre sujeitos e arte contemporânea, fala-se não de encontros que tendem a repetir o que é esperado, dentro das previsibilidades, mas de processos inéditos que se formam em conjunto com o objeto, com a realidade, com o propositos e com as demais variantes envolvidas, para assim acontecer o que Landowski propõe em sua teoria semiótica: a geração de sentidos.

Neste estudo, destacam-se as proposições sonoras e visuais de Raquel Stolf e Helder Martinovsky que se unem ao mar, ao rio, à pedra numa relação entre ajustamentos, troca recíproca e transformações mútuas pois, “somente quando a integridade dos participantes é mantida até no mais íntimo da interação, é que se pode ver a gramática do sensível produzir qualquer coisa de

⁸⁴ Vincent Van Gogh presentifica a *realização mútua* na pintura “O Par de Sapato” (1886).

verdadeiramente nova e inédita: uma obra comum, fruto de ajustes entre corpos-sujeitos ao mesmo tempo autônomos e unidos” (LANDOWSKI, 2005, p. 49).

Aqui fica evidente a adequação da teoria à situação concreta da investigação, quando do encontro dos estudantes com a exposição. Stolf e Martinovsky, transitam *entre* lugares com processos que vão de perseguições de leitura e escrita de silêncios a deslocamentos de corpos e luz líquida onde correm, percorrem, avistam, afundam, revelam, sonorizam e transparecem - tudo isso são dispositivos e disponibilidades de presenças sensíveis, em contágio. E antes ou depois desse transitar, o que é o rio e o mar senão a própria união contagiante de uma obra comum? Rio nenhum é só um rio, mar nenhum se completa em si mesmo e água não é nunca apenas um discurso. Nos cenários hidrosféricos, toda previsão é envolvida em névoa, nuances, marulhos e riulhos que suspendem as certezas e não havendo predições, a não ser a prudência do recorte do tempo, os contágios são inéditos, abertos e aventureiros.

Cabe então ressaltar que diante da indicação teórica sobre o contágio, dimensão do regime da união no qual Landowski considera a existência de processos inéditos e a abstenção da mediação, seguiu nesta pesquisa essa orientação, de maneira que não houve mediação com os estudantes do Ensino Médio no momento da visitação na exposição de Stolf e Martinovsky, justamente por colocar a teoria à serviço de uma prática⁸⁵. Ademais, o autor complementa sobre o contágio que, “abstendo-se de toda mediação, ele se instala diretamente, do corpo que experimenta para o corpo experimentado, sob o modo de uma ligação somática recíproca e de uma descoberta mútua” (2005, p. 34). As experiências com a arte atual, ao menos a princípio, são abertas, fluídas, híbridas, imprecisas como um rio, tempestuosas como o mar, quase sempre uma surpresa, um acidente landowskiano, uma aventura e também um arriscar-se. Características estas que vêm ao encontro do que é postulado pelos sociossemióticistas que se interessam pelas discontinuidades, formas de construção, o não acabado – o devir (LANDOWSKI, 2001). Com o amparo teórico-

⁸⁵ No que tange à ausência de mediação, refere-se ao momento da visitação dos estudantes, pois a professora da turma participou da conversa com Stolf e Martinovsky na ocasião da abertura da exposição, bem como houve vários momentos de preparação, de programação da pesquisadora, dos propositores, da professora, da escola e do espaço cultural. Também sob orientação de Landowski, não se trata de “aplicar a semiótica” pelo prazer de sua validade(...) “mas de colocá-la a serviço da compreensão dos objetos de análise” (2017, p. 152).

metodológico da Semiótica pós-greimasiana, vislumbra-se a defesa da arte contemporânea no Ensino Médio por acreditar no acesso à essas manifestações como uma Educação para a desconstrução e reconstrução de percursos, práticas e sentidos do que é viver na contemporaneidade, diante dos mesmos medos, desassossegos, inquietudes, inseguranças e desafios que a arte provoca e convoca.

Nesse ato, em se tratando de contágio, o que cabe ao pesquisador ou teórico? “Trata-se de analisar sua articulação mútua enquanto níveis de prática e teoricamente indissociáveis no desenrolar de qualquer processo de apreensão de sentido” (LANDOWSKI, 2005, p.38). Assim, diante dessas postulações propõe-se cotejar os resultados desta investigação com a discussão da arte no Ensino Médio, podendo fundamentar e auxiliar a formação de professores para o Ensino de Arte, bem como, as ações educativas nos espaços culturais e as Políticas Públicas para ambas as situações, visto que na precariedade do espaço da Arte no currículo escolar, uma das escapatórias para o acesso, permanecerá sob responsabilidade desses espaços.

2.4.4 [Ribeirão do Salto IV] Interações

Ao não se encontrar definição no Dicionário de Semiótica (1979), verificou-se, em fonte não especializada⁸⁶, que a interação se constitui em: 1. “Influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados; ação mútua ou compartilhada entre dois ou mais corpos ou indivíduos” e 2. “Comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato”. A interação é uma proposição central nos desenvolvimentos landowskianos, e diante dessas definições, observa-se o fundamento de seu uso na sociossemiótica. Se de um lado não se encontrou um conceito de interação formalizado nas referências que se está utilizando do semiótico, por outro lado, ao longo das explicações do seu pensamento, o que percebe é que o seu sentido, o da interação, desdobra-se em explicações, exemplos e, às vezes, até recebendo outros nomes, como ajustamento e união.

⁸⁶Disponível

<https://www.google.com.br/search?ei=9Hg8XcfBlyV5OUP4PqCyAc&q=dicionario+online&oq=dicionario+online/> Acesso em: 15 jul. 2019.

em:

Então, retomam-se alguns princípios da base teórica como subsídios para esta elaboração, a partir do capítulo nove da publicação *Com Greimas* (2017), intitulado *Interações (sócio) semióticas*, bem como no artigo *O olhar comprometido* (2001).

O transcurso da Semiótica do texto para a Semiótica do sensível produziu modos distintos de interpretação e outras questões para a teoria e a sua aplicabilidade, dada a natureza a qual se destinavam suas análises. Landowski comenta que a princípio, sua inquietação se dava ao responder o que significava ‘entender’ para os seguidores greimasianos e que, mais adiante, ocupava-se de explicar o ponto de encontro entre o entender e o sentir – o inteligível e o sensível. Isso foi imprescindível, para alargar seus propósitos, visto que o ‘mestre’ já havia encaminhado direcionamentos para uma semiótica do ‘sentido da vida’ na *Semântica Estrutural* e em *Da Imperfeição*. A diferença entre situação e sua dinâmica também promove intervenções nas conexões teóricas sobre as interações, pois a primeira, em sua definição por extensão, surge da “combinação ou concorrência de acontecimentos ou circunstâncias em dado momento; conjuntura⁸⁷” isto é, possui um caráter transitório, uma condição em dado momento. Enquanto que a dinâmica emprega em sua definição complementos substanciais, um deles advindo da Física: “parte da mecânica que estuda o comportamento dos corpos em movimento e a ação das forças que produzem ou modificam seus movimentos”⁸⁸, e outro, por metáfora: “movimento interno responsável pelo estímulo e pela evolução de algo⁸⁹”. O que gravita entre as situações, suas dinâmicas e as interações é justamente onde se dá o *sentido* das relações humanas, suas ações, seus movimentos, o que resulta disso, o que permanece e se reitera na vida nos mais variados âmbitos. Landowski argumenta que o desenvolvimento de sua teoria se fundamenta no *sentido* pressuposto e em circulação nas relações corpos-sujeitos sensíveis, assim as dinâmicas sociais constituíram-se elementos e objetos investigativos.

⁸⁷Disponível

<https://www.google.com.br/search?ei=9Hg8XcfBlyV5OUP4PqCyAc&q=dicionario+online&oq=dicionario+online/> Acesso em: 17 jul. 2019.

em:

⁸⁸Disponível

<<https://www.google.com.br/search?ei=9Hg8XcfBlyV5OUP4PqCyAc&q=dicionario+>

em:
onlin/>.

Acesso em: 17 jul. 2019.

⁸⁹ Idem.

De modo que

na dinâmica das relações vividas, esses regimes de sentido se processam sob a forma de *regimes de interação* que, eles mesmos, no plano das manifestações observáveis e analisáveis, se dão a apreender através de modos de fazer e maneiras de ser, de gêneros de vida, individuais e coletivos, de axiologias e de ideologias, de projetos existenciais profundamente diferentes uns dos outros no que concerne as relações com as coisas (e, entre outros textos), com a “natureza”, com outrem e consigo mesmo, ou ainda, com eventuais figuras da “Transcendência”. (LANDOWSKI, 2017, p. 152).

Greimas desenvolveu o modelo de análise narrativo, o Percurso Gerativo de Sentido e Landowski propõe os Regimes de Interação como metodologia de análise das dinâmicas sociais. Conforme o exposto, as proposições sociosemióticas consideram tanto as dinâmicas quanto os textos, cada qual em suas especificidades e modelos de análise. Dessa maneira, as orientações se estendem, ao menos neste momento, em duas direções: as dinâmicas são consideradas processos e não textos, onde o fazer semiótico tenta captar com se organizam os sentidos dos processos em questão; nos intervalos entre o estado de processo pode haver um tempo para leitura de textos, o que não pode ser distanciado do dia-a-dia, das dinâmicas, do processo⁹⁰. Isso é, os sujeitos em suas condições individuais constroem sentidos mediante suas dinâmicas sociais, ou de outro modo, os processos só fazem sentido porque podem ser lidos “como se fossem textos – os textos, pelo contrário (...), só fazem sentido, em definitivo, em função das práticas específicas de seus leitores” (LANDOWSKI, 2001, p. 31). Parafraseando Paulo Freire (1996), a prática ajuíza o discurso e não o seu contrário, sendo nessa perspectiva educacional que a Semiótica pós-greimasiana contribui pois, ao mesmo tempo sugere a existência de formas de manipulação do pensamento através de estratégias textuais e que a coisa mesma se dá nas dinâmicas sociais.

Parece estar se aproximando do conceito em questão – as interações. Porém, antes vale a pena um paralelo entre Paulo Freire e Landowski, um

⁹⁰ O autor exemplifica essa visada a partir de uma greve – um processo conflituoso e incerto o qual as partes envolvidas (grevistas, patrões, governo, reportagem, familiares) nem sempre estão ação. Nos intervalos, “haverá também o tempo de ler”, nesse caso, leis e textos da imprensa ou outros que possam fundamentar esse tipo de prática. Nesse exemplo, cada parte envolvida lê o mesmo texto por ângulos diferentes diante da vivência ou do lado em que se situa (LANDOWSKI, 2001, p. 30).

educador e um semioticista, destacando a *complexidade* da sociedade contemporânea que pode estabelecer um dos pontos de interlocução entre ambos neste estudo. A esse respeito se complementa:

o termo serve primeiro para resumir um diagnóstico de conjunto: se em nossas sociedades pós-industriais, tudo, desde os modos de sociabilidade e os comportamentos políticos até as finalidades da pesquisa científica ou as práticas da criação artística, toma doravante formas que dificilmente permitem discernir um sentido, é porque entramos na era das “sociedades complexas”. De onde a evidente necessidade de reformar nossos princípios de leitura do mundo que se tornaram inoperantes por serem simples demais, redutores demais, esquemáticos demais em relação às exigências do tempo (LANDOWSKI, 2001, p. 37).

Não há como viver no caos com leituras esparsas, unívocas, vagas ou fechadas. É preciso se contaminar com o próprio caos para se contagiar com esse outro complexo, da mesma maneira que, na pedagogia de Freire, a leitura do mundo foi fundamental para a compreensão do ato de ler, de escrever ou reescrevê-lo, e transformá-lo numa prática consciente. Pois, ler não se esgota na decodificação somente da palavra ou da linguagem escrita, “mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1996, p. 11). Nutre-se das ideias desses autores para o ensino da arte contemporânea, não para facilitar, de maneira alguma, pois como sugere Landowski, “para compreender o complexo, *complexifiquemos!*” (2001, p. 37).

O distanciamento da arte diante da nova legislação para o Ensino Médio, na perspectiva da precarização da área na educação escolar, reduz a reciprocidade entre a dinâmica social e a leitura crítica da contemporaneidade. Além do mais, não sustenta nem o acesso nem a formação mais ampla necessária para ultrapassar o raso “interessante” ou a casual e até despercebida presença dessas manifestações no cotidiano. Similar ao rio e ao mar, o ensino da arte contemporânea é carregado do que lhe é alheio, mostrando-se na superfície, mas impondo-se no submerso. E isso também é do âmbito das interações, por assim dizer, pois é próprio delas.

Retomando o encadeamento da semiótica das dinâmicas sociais, com o *locus* das interações, percebe-se diante das referências que se trata de uma abertura greimasiana e uma continuidade landowskiana. O pensamento, portanto, nunca é, nem será simplificado, o que torna apropriada a metáfora do rio - com

muitos desvios e contornos - dificultando a navegação, mesmo assim, é preciso continuar.

Nos desdobramentos da Semiótica Discursiva, os greimasianos viram-se envolvidos em questões fenomenológicas, pois para complementar a ideia das interações faltava ainda desenvolver a correspondência com a noção de *presença*, que de certa maneira é uma *co-presença*. A *presença* presume um processo comunicativo na enunciação entre sujeitos e esses com o mundo, sendo que Landowski chama atenção para duas formas de *presença* que se manifestam nas relações: a dos seres *no mundo*, aqueles que buscam a conjunção com o objeto-valor, onde a interação com esse perpassa pela circulação, oferta, mediação, trocas reguladas e cálculos relativos, ao modo que,

o espaço de interação toma globalmente a forma de um vasto mercado no qual passam de mão em mão a cada instante os valores mais diversos (entre outros, “modais”, tal como o poder) e os bens consumíveis ou tesaurizáveis enquanto se trocam serviços de todos os tipos (LANDOWSKI, 2017, p. 193).

Essa forma de presença é relacionada como a dimensão econômica do ser no mundo, o que se adequa muito bem ao domínio da comunicação e do consumo na contemporaneidade por atender ao circuito do desenvolvimento e da pujante valorização biotecnológica, com isso contribuindo para usos e confrontações cada vez maiores entre sujeitos e máquinas, humanidade e natureza, máquinas e natureza, sujeitos entre si.

O que determina a ação no mundo decorre, em certa medida, das qualidades sensíveis inerentes às coisas do mundo e aos sujeitos diante da disponibilidade para tal, donde pressupõe a segunda forma de presença, a dimensão essencial. O que rege essa dimensão de relacionamento com o mundo é a perspectiva da experiência; por este motivo, não é uma questão de estar no mundo, mas de “estar *ao mundo*” (LANDOWSKI, 2017, p. 196). A experiência prescinde da *não mediatização*, da descoberta, da relação *i*-mediata no mundo, “não para o ler enquanto articulado na forma de unidades discretas que “tem” significação, mas sentindo-o, “apreendendo-o” como um *continuum* percorrido de intensidades diversas e modulando segundo qualidades sensíveis variadas que “fazem sentido” (p.195). Desse modo, é possível projetar as interações como ações compartilhadas de sujeitos *com* e *ao mundo*, compreendidas, portanto em *conjunção* (dimensão econômica) e em *união* (dimensão essencial).

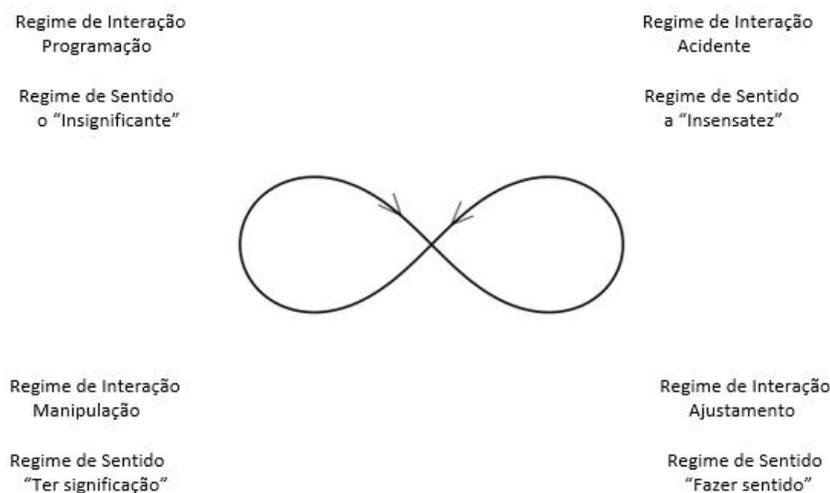
Na interação implica a possibilidade de transformação de um agir, uma atuação sobre um ou outro que se dá no plano empírico em distintos tipos de práticas interacionais, nas quais se inscrevem as maneiras de relação entre sujeitos, com e ao mundo, das quais procede o *sentido* e o *sem sentido*, o contínuo e descontínuo. Esses processos de significação são concebidos como “regimes” de interação, e não “modelos” como prevê a Semiótica canônica. Por coerência com suas postulações, Landowski denomina as relações como “regimes” pois por mais que os modelos se flexibilizem em função dos objetos de estudo, “regime”, embora polissêmico, é adotado no plano de regência, gestão, o que pressupõe mais sujeitos interagindo. Por outro lado, “modelo” tem como significados padrão, paradigma, cânone. Neste sentido, não é ingenuamente que Landowski, ao se referir ao Percurso Gerativo do Sentido, ele o cita como “modelo canônico” (2005).

Assim entendidos os Regimes de Interação, outras reelaborações nas postulações contemporâneas de Landowski ultrapassam os extremos de oposição entre continuidades e discontinuidades, ajustando-se na experiência que é vivida, dinâmica, estética, estésica, e assim, sensível. Subjacente a essas distintas relações, o semioticista propõe quatro Regimes de Interação: Programação e Manipulação da ordem da conjunção, da regularidade, da continuidade, da dimensão econômica, *com* o mundo; Ajustamento e Acidente da ordem da união, da irregularidade, da discontinuidade, da dimensão essencial, do *ao* mundo. Greimas elaborou o quadrado semiótico como forma de análise da significação narrativa textual e Landowski elaborou a elipse, uma forma que tem por princípio a interligação e a transição entre os Regimes de Interação e assim, Regimes de Sentido.

O modelo elíptico entre os regimes interativos, comporta uma teoria que concebe transições, assim como prevê múltiplas superposições e combinações nas variadas práticas cotidianas; por isso, as interações são processos entre os sujeitos, bem como, entre sujeitos e objetos do mundo, onde suprime-se as polaridades. A interação e sua abordagem teórica instaura maneiras de interpretar, de estar e de se relacionar no e ao mundo, exigindo do pesquisador coerência com os princípios que definem cada regime e a delimitação precisa do que vai ser analisado, ou seja, o objeto de análise ou as interações durante a experiência vivida na exposição.

Ilustra-se na figura que segue, a elipse, de maneira adaptada, somente a título de elucidar como o autor sistematizou os Regimes das interações e dos sentidos, visto ser adotado nas análises dos estudantes em interação com a exposição de arte contemporânea:

Figura 4 - Elipse dos Regimes de Interação e de Sentido.



Fonte: Adaptado de Landowski, 2014, p. 80.

Na pesquisa em questão, optou-se por analisar os Regimes de Interação interligados na experiência de estudantes de uma turma do Ensino Médio ao visitar uma exposição de arte contemporânea, no intuito de discutir com outros subsídios a formação sensível e a precarização da arte nas novas bases curriculares educacionais. Do objetivo teórico para a vida empírica, essa discussão reconhece os espaços escolares e culturais como privilegiados para desencadear experiências e interações com as manifestações artísticas atuais e assim construir sentidos *com* e *ao* vivido. Por outro lado, esse debate também desafia a Educação e o Ensino de Arte escolar ou não, com interrupções e conversões, pois trata-se de arte contemporânea – a experiência em presença do estranhamento, do desassossego, das incertezas, da insensatez, da crítica contundente, do vivido agora.

Se todos estão condenados a *construir* o sentido (LANDOWSKI, 2014), então há um trabalho de semiose implícito em cada um que assume a condição de querer viver como sujeito e não como um corpo somente. É nessa condição de

extrema responsabilidade e de margem bastante estreita em que se situa- esse “sistema”⁹¹ do *sentido*.

2.4.5 [Ribeirão do Ouro] O Sentido

Em busca do que é o *sentido* na Semiótica Discursiva, encontrou-se no texto *Viagem às nascentes do sentido* (LANDOWSKI, 1996), alguns direcionamentos iniciais que auxiliam na abordagem desse conceito, tão simples aparentemente e tão complexo se submetido a um exame minucioso. Primeiramente, faz-se necessário localizar o território da significação, para depois avançar nas relações entre o corpo e o mundo circundante em seus valores e presenças de sentido.

Nos tempos atuais, a diversificação dos desenvolvimentos teóricos sobre a significação é decorrente da vasta nascente de estudos proporcionadas por Saussure a partir da Ciência dos Signos. A preocupação de teóricos com as linguagens, sua estrutura e sua significação, vem carregada de densidade epistemológica e transposições teóricas, motivo do qual apresenta-se resumidamente algumas acepções do Dicionário de Semiótica, sendo que os autores iniciam com a seguinte questão:

como **significação** é o conceito-chave em redor do qual se organiza toda a teoria semiótica, não é de admirar vê-lo instalado nas diferentes posições do campo de problemas que a teoria se propõe a tratar. É só progressivamente, com a introdução das definições e das denominações que o cobrem, que o termo significação pode ser expulso de suas posições iniciais, mesmo guardando seus empregos parassinonímicos no uso cotidiano (GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. 1979, p. 418).

Portanto, de caráter dinâmico, alguns dos desígnios da significação no cotidiano revela-se ora no fazer – um processo, ora num estado – o significado, “desse ponto de vista, significação pode ser parafraseada quer como “produção de sentido”, quer como “sentido produzido” (IBIDEM). Igualmente, o conceito pode ser utilizado como sinônimo de semiose. Mas para além do campo semântico, os autores chamam a atenção para a diferença, ou seja, “- para a produção e para a

⁹¹ Conjunto formado por hipótese, confrontações, pressupostos e implicações no plano teórico da significação, juntamente às interações e à diversidade dos sujeitos. (LANDOWSKI, 2014).

apreensão dos desvios – que define, segundo Saussure, a própria natureza da linguagem. Assim entendida como utilização das relações – ou como a apreensão delas -, a significação inscreve-se como “sentido articulado”⁹² na dicotomia *sentido/significação*” (IBIDEM, p. 419). Uma última definição corresponde aos meios de apreensão da significação como objeto cognoscível, quando da tradução de uma linguagem para outra por exemplo. “Esse fazer parafrásico pode ser considerado como representação da significação enquanto ato produtor, que reúne numa instância o enunciatário- intérprete e o enunciador-produtor”; nesse último caso, a significação como objeto cognoscível é obtida numa programação, assim sendo torna-se “suportada e sustentada pela intencionalidade, o que é uma outra maneira de parafrasear a significação” (IBIDEM). Ao que parece, Landowski se apoia na primeira paráfrase.

Atualmente, o termo sentido vem substituindo significação, tendo em vista que sentido guarda maior coerência com a interação, ajustamento e contágio, o que constitui, o objeto teórico da Semiótica de Landowski. De fato, a abordagem de tal objeto é vasta, exigente e como ele adverte “tem ainda por vir” (LANDOWSKI, 2017, p. 38). Como ponto de partida, o que se tem, segundo o Dicionário de Semiótica é que “o conceito de sentido é indefinível” (1979, p. 416). Porém, algumas aproximações são possíveis: “pode ser considerado quer como aquilo que permite as operações de paráfrase ou de transcodificação, quer como aquilo que fundamenta a atividade humana enquanto intencionalidade” ou conforme propôs Hjelmslev, sob forma operatória, empregando sinônimos ao sentido como: “suporte graças ao qual qualquer semiótica, enquanto forma se acha manifestada”; “matéria” relativo às manifestações do plano de expressão e plano de conteúdo; e “substância é em seguida utilizado para designar o sentido enquanto algo que é assumido por uma semiótica” (IBIDEM, p. 417).

E Landowski, o que diz sobre o sentido? A resposta surge bem ao modo do autor: “é decididamente uma entidade predisposta a metamorfoses. Na verdade, já no simples nível das definições lexicais (antes das teóricas), a própria palavra “sentido” parece ter sido inventada para dar lugar aos mais variados jogos – e problemas – semânticos” (1996, p. 30). Seguindo seus exemplos sobre o emprego do *sentido*, na forma gramatical da Língua Portuguesa, se for substantivo, ganha

⁹² Aspas e itálico no original.

proximidade como sinônimo de significação e se estiver na condição de participio, usado para expressar o que foi sentido por alguém, não passará de uma sensação. Ainda no plano terminológico, há os sentidos, aqueles que se sente através dos órgãos sensitivos, os cinco sentidos, e o *sentido* propriamente dito, esse que intervém ““após” o sentir, “além” do sensível, “fora” dos sentidos”. Trata-se, portanto, da disponibilidade e a competência imanente aos sujeitos, que permite a apreensão da realidade e sua reconstrução conceitual; em outras palavras, é sobre o “fazer significar as coisas”. Independentemente dos jogos gramaticais, há que se observar que coexistem “duas formas de relacionamento com o mundo: uma por meio dos sentidos, mas *sem* sentido, e a outra *com* sentido, mas além dos sentidos (LANDOWSKI, 1996, p. 31)”.

Segundo Landowski, o sentido não é um efeito calculável nem mesmo aleatório; não se dá no inteligível, nem somente no sensível; não é objetivo nem somente subjetivo. A sua concepção se dá não em algo dito, mas em um efeito que pode ser analisável no modo das relações com as “*presenças mesmas* dos ‘objetos’, quer se trate por exemplo, de uma obra de arte, do rosto, do corpo ou do discurso de outro sujeito, de algum elemento da natureza, mediante o próprio sentir a nós mesmos aqui e agora” (2017, p. 104). A apreensão da realidade implica tanto a ordem inteligível quanto a sensível; portanto, o sentido emerge da articulação entre ambas, sem privilégios nem submissões. A recondução da Semiótica pós-greimasiana, além de se empenhar para desvelar não apenas a geração de sentidos, mas como o estético produz sentido, também apresenta contribuições para a estesia como componente da significação. Em outras palavras, a abrangência da teoria vai ao encontro da inteligibilidade do sensível e atualmente, no sentido inverso, do sensível ao inteligível, tomando partido de um *sentido sentido*, vivido na e pela interação.

O corpo sensível é o corpo mesmo que entra em relação com o mundo e remete a vários modos de estar nele, concebendo aí os processos interacionais de construção e apreensão do sentido. Vale então reforçar algumas condições para a apreensão de sentidos, as quais serão consideradas quando do contato dos estudantes com a arte contemporânea: da união do *sentir* (caráter imediato), do *conhecer* e do *entender* (caráter reflexivo) dão-se as dimensões da experiência; é do estado de participação, de *sentir juntos* que se propaga e contagia reciprocamente na presença do outro; o corpo sensível é por assim dizer,

um lugar de encontro, de interface entre a competência de articulações e a disponibilidade para sentir os *sentidos*.

Landowski chama a atenção para um trabalho semiótico propriamente dito de “mais luz” para o que aparentemente se encontra obscuro: saber quais regularidades do sentido são postuladas nas práticas cotidianas. Entre algumas, intervêm as de caráter geral que derivam da rede entrelaçada pela indústria do entretenimento, da informação e da comunicação com o discurso da autonomia, interconectividade e superação ilimitada da performance humana. Assim, pode-se prever a relação dos corpos-objetos sendo definidos a partir dos modos de organização do cotidiano e os corpos sensíveis predispostos à abertura não mediatizada e assim oportunizando experiências.

Reiterando “a terceira margem” como uma metáfora para se refletir sobre o Ensino de Arte no Ensino Médio, principalmente após a aprovação das recentes reformas educacionais no Brasil, louva-se das transposições da teoria Semiótica pós-greimasiana para, diante das incalculáveis manifestações artísticas da atualidade, observar as interações dos estudantes em sua navegação. Se foi preciso buscar as nascentes da abordagem teórica para se aprofundar nas águas das interações e do *sentido*, é chegado o momento da travessia em rios poéticos e se entregar ao fluído silêncio do fundo do mar da arte contemporânea de Raquel Stolf e Helder Martinovsky.

Figura 5 - Confluência dos rios Itajaí-Açú e Itajaí do Norte (Hercílio). Ibirama, 2007.



Fonte: Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/124371/81.pdf?sequence=1&isallowed=y/>
acesso em: 07 de mar. 2020.

3 TRAVESSIAS COM ARTE CONTEMPORÂNEA: AFUNDAR, RETER, FLUIR

3.1 [RIO ITAJAÍ DO SUL] CONTEXTUALIZAÇÃO

Pode-se canalizar assuntos sobre a água, os rios e os mares por diversas abordagens práticas, tanto na atualidade quanto nos primórdios do Egito e Mesopotâmia com as culturas agrícolas nas margens dos rios Nilo, Tigre e Eufrates; as elaboradas técnicas de engenharia e arquitetura para a retenção e direcionamento da água com os aquedutos romanos; o desenvolvimento de frotas e navegações comerciais; as fontes tornando-se elementos ornamentais urbanos; as pontes interligando distâncias; as saunas públicas e o banho tornando-se hábitos de saúde coletiva.

No plano simbólico são inúmeros os exemplos de ligação entre a espiritualidade e a água como poder de purificação usada em rituais cristãos; nas passagens bíblicas com o dilúvio e a arca de Noé, a travessia do Mar Vermelho, o milagre da multiplicação dos peixes, o caminhar sobre as águas e a própria criação do mundo. No candomblé, com as entidades Oxum, orixá das águas doces, do amor, da fertilidade e a Grande Mãe Iemanjá rainha do mar; os banhos de ervas, sal grosso ou rosas para espantar os males da alma e do corpo e a lavagem das escadarias Nosso Senhor do Bonfim na Bahia, exemplificam conexões espirituais com a água. Os mitos da antiguidade envolvendo criaturas, deuses e situações fantásticas em mares tempestuosos como Poseidon, deus dos mares e oceanos, e Narciso aquele que teria vida longa caso não contemplasse sua própria imagem, pois o reflexo, nesse mito, é a alma que pode ser roubada pelas bestas da água; e ainda os seres folclóricos com sereias e botos, seres de águas salgada e rios doces.

A relação, água, rios e mares com a sensualidade e a fertilidade feminina transbordam no universo simbólico da cultura e da arte, pois muitas são as pinturas que retratam o nascimento de deusas e banhos femininos, conforme retratados nas pinturas *O nascimento da Vênus* (1483) por Botticelli (1445-1510), e *Mulher Banhando-se no Riacho* (1655) por Rembrandt (1606-1669), conforme as Figuras 6 e 7.

Figura 6 - Botticelli, O Nascimento de Vênus, têmpera sobre tela, 172,5 x 278,5 cm, 1483.



Fonte: Galleria degli Uffizi, Florença. Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/o-nascimento-de-venus-sandro-botticelli/>>. Acesso em: 29 set. 2019.

Figura 7 - Rembrandt, Mulher Banhando-se no Riacho, óleo sobre madeira, 61,8 x 47 cm, 1655.



Fonte: Nacional Gallery, Londres. Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/mulher-banhando-se-no-riacho-rembrandt/>>. Acesso em: 29 set.

A própria vida tem seu início e crescimento envolvido por ambientes corporais líquidos. Todos esses canais são naturalmente motivadores para desenvolvimentos mais profundos, ao mesmo tempo, contextualizam meandros da exposição *RIVER FILM/ pedra-fantasma/ mar paradoxo*.

Neste capítulo, aborda-se a arte contemporânea dialogando com a exposição de Raquel Stolf e Helder Martinovsky, cotejando suas apreensões referentes aos estudantes do Ensino Médio formal e nos espaços culturais. Apresenta discussões sobre os aspectos de multissensorialidade, uso das tecnologias e a variedade da produção artística desse século. As fontes para tal interface surgem de Marcel Duchamp, que extrapolou noções limitantes de arte, sendo “Fonte” (Fontaine), a sua produção mais conhecida, os eventos *Fluxus* ao interagirem com os participantes e as composições musicais com ênfase no acaso, e no silêncio de John Cage.

Outros embasamentos são referenciados em Michael Archer: *Arte contemporânea: uma história concisa* (2001), onde o autor apresenta as mudanças ocorridas na arte nos últimos quarenta anos, perpassando num quadro cronológico, movimentos artísticos e produtores referenciais na relação arte e vida cotidiana. Fernando Cocchiarale e Michael Rush colaboram com a discussão a partir dos livros *Quem tem medo da Arte Contemporânea?* (2006) e *Novas mídias na arte contemporânea* (2006), ambos caracterizando vínculos artísticos com o desenvolvimento do planeta tecnológico e conectado. O convite para ouvir o silêncio e sentir as vibrações vem da tese de Raquel Stolf: *Entre a palavra pênsl e a escrita porosa* (2011) e nos artigos: *Laboratórios de escuta* (2015); *Sob/sobre Notas-Desenhos de escuta* (2017). A autora-propositora se manifesta por diferentes modulações, sobreposições, ressonâncias, assonâncias, deslocamentos, flutuações, estranhamentos, e por palavras escritas e faladas que abrigam modificações e o seu fazer artístico. Favaretto (2010), Buoro e Rebouças (2014), auxiliam na articulação dialógica entre a arte contemporânea e a Educação, sobretudo no papel do professor diante da superação de práticas pedagógicas de outros tempos e incentivando uma “virada” significativa no Ensino de Arte.

3.2 [RIO DO SUL] LUGAR QUAL SE FALA

Rio do Sul⁹³, localizada no Alto Vale do Itajaí em Santa Catarina, é uma cidade ribeira dos rios Itajaí do Sul, Itajaí do Oeste e da confluência de ambos forma o Itajaí-Açu⁹⁴. Na história de seus oitenta e oito anos de colonização, a travessia dos rios na cidade é conduzida por duas situações: abandono e caos, sendo a segunda consequência da primeira, pois dependendo da medida das chuvas, os rios se alastram das suas margens, fenômeno que tem causado insegurança e aversão pelos moradores a esses acidentes geográficos. De acordo com os índices históricos, a partir de 1911, registram-se aproximadamente cinquenta enchentes⁹⁵ que atingiram métricas entre sete a treze metros acima do nível normal no rio Itajaí-Açú. Muitas perdas materiais e econômicas são atribuídas às enchentes, principalmente as de maiores proporções que aconteceram nos anos 1983, 1984 e 2011, pois nem sempre se tem uma previsão do fenômeno, necessária para minimizar as perdas. É recorrente ouvir e contar relatos de vivências dramáticas e inusitadas, como também são incontáveis os registros por fotografias (conforme a figura 8), vídeos e reportagens que demonstram a realidade violenta vivida durante e após as enchentes. Os níveis de água e lama impregnados nas paredes, detritos plásticos agarrados nas árvores que margeiam os rios, toneladas de restos materiais e objetos danificados, moradias abandonadas nas regiões mais atingidas estão entre algumas marcas que reativam a memória sempre que encontradas. No fundo desses registros e na rotina dos rio-sulenses permanece a insegurança diante das imprevisibilidades das chuvas a cada mês e a cada ano, junto à uma certa hostilidade e precaução com o rio, ocasionando a migração para as áreas mais elevadas e afastadas, desvalorizando as suas margens e passando despercebido quando ele somente

⁹³ Distribuído numa área de 261 km² e com a população de 66.255 registrados no Censo 2010, Rio do Sul localiza-se a uma latitude 27°12'51" sul e a uma longitude 49°38'35" oeste, estando a uma altitude de 339,88 metros acima do nível do mar. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/rio-do-sul/historico/>. Acesso em: 06 ago. 2019.

⁹⁴ A Bacia Hidrográfica do Itajaí está em uma área de 15 mil km², correspondente a 16,14% do território catarinense, onde estão assentados 53 municípios de três regiões: Vale do Itajaí, Norte e Grande Florianópolis. É a maior bacia de Santa Catarina e o Rio Itajaí-Açu é de maior curso d'água, com extensão de mais de 300 quilômetros desde suas nascentes até a foz, nos municípios de Itajaí e Navegantes. São cerca de 1 milhão de habitantes vivendo nessas regiões, incluindo duas importantes cidades no contexto econômico - Blumenau e Itajaí.

⁹⁵ Ver reportagem de RBA TV sobre Histórico das enchentes em Rio do Sul. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1926257314319482/>. Acesso em: 06 ago. 2019.

desliza tranquilamente em seu percurso, propiciando experiências eufóricas, românticas estéticas e estésicas.

Figura 8 - Vista aérea parcial da cidade de Rio do Sul na enchente de 2011.



Fonte: Guths Auto Peças, Rio do Sul, Santa Catarina. Disponível em: <http://www.guthsautopecas.com.br/ench2011.html/> Acesso em: 29/set/2019.

Se a cidade tem o rio em seu nome é porque nessa junção entre terra e água guardam-se presenças além das previsões e dos fenômenos mostrados nos registros históricos, pois invertendo a situação das cheias, a relação deixa de ser a de um rio que invade a cidade, para ser uma cidade que invade o rio e se molda nele.

Do lugar do qual se fala, a travessia, os transbordamentos e seus efeitos são sentidos na cotidianidade e se somam às problemáticas estruturais de uma cidade entrecruzada por rios. De atravessamento à vazamentos, o rio é geografia, desenvolvimento, paisagem, sufocamento, transposição, movimento, descaso, atitude, consciência. Desprovido ou caótico, o rio é presença do qual o sentido se faz *sentido* àqueles que foram e são invadidos na vida vivida outrora, no presente e no possível amanhã.

Figura 9 - Vista aérea parcial de Rio do Sul.



Fonte: Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI). Disponível em: <<https://www.amavi.org.br/amavi40anos/revista40anos/pagina30.php>>. Acesso em: 29 set. 2019.

Do que se viveu permanece apenas lembranças, imagens evanescentes que preenchem pensamentos e transbordam no reviver com as sensações e percepções, nas práticas diárias ou através de experiências. Como não sentir e não perceber o rio, em sua presença e ausência, sendo moradora dessas margens e travessias, vivendo dessas águas? Trazer à tona contextos situacionais parece uma condição favorável a ser abordada pela arte diante da multiplicidade e hibridismos das linguagens contemporâneas, que por seu turno, são misturadas à vida e por isso mesmo urgentes e necessárias, tal qual o que neste estudo se desdobra.

Na confluência de rios, forma-se um outro indivisível, conexo entre coisas visíveis e invisíveis, audíveis e inaudíveis, onde a tarefa de olhar se incute numa atmosférica plasticidade de algo que nunca é. Quais nuances e névoas podem ser capturadas no vagar silencioso ou ruidoso de uma nascente? Quais cenas sonoras guardam-se na fluência de um rio em direção ao mar? Quais configurações se escondem em sua profundidade?

A água, os rios, os mares nunca são apenas um estado líquido, uma forma, uma cor, um movimento, uma textura, um ritmo. Presenças e ausências constituem-se no fluir, afundar e reter, no deslizar, atravessar e transbordar, conceitos esses que se entrecruzam com a arte contemporânea que submerge e

traz à tona questões sobre si e abre espaço de discussão sobre práticas educacionais, sociais, políticas e ambientais.

Portanto, fala-se por meio de uma metáfora, um recorte, um ângulo, uma visão, que tende ou pode proporcionar acesso a arte contemporânea e, ao mesmo tempo, discutir as recentes Políticas Educacionais e o Ensino de Arte no Ensino Médio, especialmente nos locais afastados dos grandes centros culturais, como é o caso de Rio do Sul. A confluência natural e o uso dessa como metáfora, enseja tornar-se um encontro de reflexão, observando, na continuidade do percurso, a infinita possibilidade de um rio que desliza para o oceano.

3.3 [RIO LAGEADO]⁹⁶ FONTE(S)

O grau de complexidade da arte contemporânea talvez esteja na sua estreita relação com a vida cotidiana, fundada nas descaracterizações do mundo atual, as quais carregam conjuntamente referências de outros tempos e espaços.

A *Fonte* (1917) de Duchamp, exemplifica a noção da arte aproximada do cotidiano, a utilização dos objetos comuns e o conceito ou a ideia constituindo o objeto de arte. Duchamp, importante propositor artístico, sobretudo pelas operações conceituais propôs uma arte envolvida em processos mentais (uma arte não retiniana), desenvolvendo uma relação instigante com a linguagem na sua produção; seja no conceito de *ready-made* e na elaboração de seus títulos, em que concatena articulações e deslocamentos entre texto e objeto, seja em notas/apontamentos que atravessam e por vezes constituem alguns de seus trabalhos, sendo também reunidos em publicações. Para Duchamp, um *ready-made* precisava trazer inscrições que “[...] ao invés de descrever o objeto [...] pretendia transportar a mente do espectador em direção a outras regiões, mais verbais [...]” (DUCHAMP apud SCHWARZ, 1987, p. 45).

Outro ponto importante é que os “ready-mades verbais” (como propõe Duchamp acerca de seus títulos), constituem trocadilho que exploram a palavra enquanto som, implicando aí deslocamentos postos em operação via leitura, audição e escuta.

⁹⁶ Que nasce no Morro Lajeado, limite com Bom Retiro e Anitápolis, que é a nascente principal do Rio Itajaí-Açu.

Figura 10 - Marcel Duchamp, Fonte, mictório em porcelana manufaturada e tinta, 61 cm x 36 cm x 48 cm, 1917.



Fonte: Museu Nacional de Arte Moderna, Paris, França. Disponível: <<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/fonte-marcel-duchamp/>>. Acesso em: 29 set. 2019.

Num panorama geral, questões sociopolíticas surgidas na segunda metade do século XX, como a agilidade nos meios de comunicação, difusão e trocas culturais, globalização, mercado financeiro e expansão, conceitos de espaço e lugar, identidades e diferenças desdobraram-se em outros entendimentos e sentimentos, reinventando conceitos, contextos e características do que se vive hoje.

Da imaginação à realidade, o mundo expandiu-se pela comunicação cada vez mais acrescida por avanços tecnológicos, integrando-se na rotina diária dos sujeitos, citando-se apenas a internet e as redes sociais. Intercâmbios culturais, avanços científicos, interface entre vários segmentos rompendo fronteiras e reduzindo distâncias, são benefícios que estão entranhados no desenvolvimento desse sistema da vida contemporânea. Por outro lado, desenvolveram-se os efeitos da era da comunicação, gerados a partir da competição pela elevação tecnológica. Cauquelin (2005), destaca os “efetadores”, noções que dão suporte ao sistema comunicacional, entre eles, a rede, a autonomia, a redundância, a prevalência da rede sobre o conteúdo e a construção da realidade em segundo grau. Cada qual desses princípios age de maneira incisiva nas práticas atuais, pregando valores, comportamentos, preponderâncias materiais e subjetividades cibernéticas.

De acordo com a autora, a noção de rede se refere ao sistema comunicativo, permitindo o acesso a partir de seus aparelhos e propriedades, ou seja, insere-se na ordem da conexão constante, gerando vínculos gradativamente necessários e ainda uma noção mais subjetiva, resultando da ausência de autoria, pois o conteúdo não é de um sujeito, mas da rede (CAUQUELIN, 2005, p. 59). Isso também afeta a arte, pois o efeito da autonomia se dá na extensão, circularidade e repetitividade da rede, fazendo com que a sua atuação seja eficiente a tal ponto que os sujeitos se envolvam, cada vez, por mais tempo na malha comunicacional, sendo inundados por imagens, as mais diversas. Para evitar a redundância ou o desgaste como efeito da autonomia, recorre-se ao ato de nominar pessoas ou grupos, inculcando uma noção de diferenciação ou de uma marca, o que desencadeia a ilusão do protagonismo na rede (IBIDEM, p. 61). A construção da realidade em segundo grau é oportunizada por uma linguagem específica onde “se estruturam não somente os grupos humanos, mas, ainda, a apreensão das realidades exteriores, a visão do mundo, sua percepção e sua ordenação” (IBIDEM, p. 63). A partir da linguagem midiaticizada se configura outra realidade virtual, que não aquela imaginada, mas essa que é artificialmente construída e que passa a orientar os comportamentos, valores e subjetividades, por isso referiu-se como cibernética.

Destaca-se a importância da reflexão sobre essas noções na educação dos jovens estudantes, podendo ser abordadas nas discussões sobre a arte contemporânea, tanto na crítica sobre a inserção dos meios comunicacionais no dia-a-dia, constatação evidente e sem escapatória, quanto para re(significar) o eu e o *outro ao mundo* atual (LANDOWSKI, 2017).

Se o mundo se tornou um mutante comunicacional, a arte cindiu-se nele resultando na “desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas” (ARCHER, 2001, prefácio). Archer situa a Arte *Pop* nos anos de 1950, com o posicionamento crítico e irônico frente à difusão da cultura norte-americana exercida pela ganância de seu poder econômico e a supervalorização de uma vida de sonhos no mundo do consumo e da comunicação. As manifestações desse movimento foram envolvidas pela realidade social, porém, anteriormente, produções incomuns já despontavam no mundo da arte, como performances, *happenings*, apropriações de objetos, pinturas, esculturas e desenhos em campo expandido, experimentações diversas que se proliferavam, em boa parte,

provocados ideias de Marcel Duchamp (1887-1968) que, extrapolando padrões artísticos com o uso de objetos prontos, foi além do objeto chegando ao conceito, o que consistiu em uma mudança radical, que deu início a um novo pensamento sobre a arte no final do século XX (ARCHER, 2001).

O rompimento com o suporte, a profusão de possibilidades artísticas com diversos materiais e o desejo em contrariar as manifestações tradicionais, promoveram a nova liberdade experimental. Da produção industrial para uso no cotidiano, o plástico, o ferro, a fibra de vidro, os tijolos, o poliestireno, o alumínio, as lâminas metálicas e os tubos fluorescentes, tornaram-se materialidades e dispositivos potenciais para a arte. Respectivamente, impulsionavam novas técnicas e visualidades, pois “a figuração não havia simplesmente sido rejeitada, mas transmutada em referência alusiva” (IBIDEM, p.40).

Partindo da arte e seus objetos, seguiu-se para o campo expandido, sucessor e originário das fontes anteriores. Em meados dos anos 70, o acesso às tecnologias de comunicação proporcionou o surgimento de várias formas e características da arte contemporânea. Da transitoriedade, instabilidade e fragmentação multiplicaram-se atitudes e abordagens com diferentes nomes: Arte Conceitual, *Arte Povera*, Processo, *Land Art*, Anti-forma, Ambiental e *Body*. Com a gradativa desmaterialização do objeto e de seu aspecto visual, a ideia ou o conceito passaram a ter maior relevância junto às estratégias tecnológicas, avançando das técnicas plásticas para a adoção dos recursos do vídeo, da televisão, do cinema e dos computadores. Com isso, ampliaram-se as produções e os espaços expositivos fechados para as experimentações em espaços abertos. Conforme Archer, o passo dado em direção ao campo expandido levou ao extremo o caráter filosófico da arte, nesse caso, “o entendimento da arte como um conjunto de produtos pode ser visto aqui como dando lugar à ideia da arte como um processo que coincide, temporalmente, com a vida do artista e, especialmente, com o mundo em que essa vida é vivida” (2001, p. 42).

Territórios públicos e privados foram perdendo seus limites definidos para criar um sistema de trocas complexas, ampliadas, conectadas e misturadas aos contextos social, cultural, político e econômico. Pela arte atual pode-se falar em feminismo, racismo, sexualidade, doenças, homofobia, valores, inclusão, exclusão, opressão, enfim humanidades. Mas, fala-se também de técnica, estética, estesia, memória, história, passagem, processos, alternativas, sobreposições,

alargamentos e ações da arte como presença ao mundo. A arte contemporânea pode ser vista como uma tradução de seu tempo, tornando-se estranha, complexa e imprecisa em consonância com os fundamentos e valores da atualidade; entretanto, mantém-se em discurso preocupações estéticas e a busca do sentido, que não deixa de existir, mas estende-se através de experiências com a liberdade de entregar-se a isso mesmo que a compõe. Assim, Archer complementa, “a luta, contudo, centrou-se na maneira de encontrar meios de abordar as preocupações que são apropriadas ao caráter da vida contemporânea” (2001, p.237).

Como um dos marcos da arte contemporânea, além de Duchamp, destaca-se o Fluxus, um “movimento internacional de artistas, escritores, cineastas e músicos sob a liderança de George Maciunas (1931-78)” (RUSH, 2006, p. 18), que integrou ocorrências casuais e os participantes em suas interpretações, unindo-se a John Cage (1912-92), compositor que adicionou o acaso e o silêncio em suas produções musicais. Da noção da arte como ideia, aliando o processo à participação, os membros do *Fluxus* integraram performances, sonoridades e o público nos eventos que realizavam.

Igualmente ao *Fluxus*, os roteiros das composições de Cage exigiam atenção apenas para um detalhe destituindo o contexto orquestral ou performático para seguir instruções mínimas. Tanto os eventos quanto os roteiros promoveram uma nova relação do público com a arte face às alterações que também aconteciam mutuamente. Reagindo contra a rigidez formal e experimentando a liberdade do imprevisto, propositores e participantes permitiam-se vivenciar o processo e a surpresa, pois tudo poderia acontecer no momento em que acontecia, assim esses elementos passaram a fazer parte da forma final da arte (ARCHER, 2001).

Um exemplo de roteiro é “*Piano Piece for David Tudor #2* [Peça para piano para David Tudor n.2]” (1960), de LaMonte Young (1935-), que consistia na instrução: “Abra a tampo do teclado sem fazer, com isto, qualquer som audível para você. Tente quantas vezes quiser” (RUSH, 2006, p. 18-19)⁹⁷.

⁹⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JTEFKFiXSx4/>>. Acesso em: 13 ago.2019.

Outros movimentos experimentais se estenderam para a associação arte, tecnologia e meios de comunicação. Seguindo a estética minimalista, os filmes⁹⁸ tornaram-se manifestações artísticas ao romperem com a lógica da comunicação de massa, em grande escala, bem como, com as produções sofisticadas para se dedicarem ao detalhe. Conforme Rush:

O filme não era nada mais do que aproximadamente 1000 pés de película de 16 mm, em branco, projetados, sem processamento, sobre a tela, durante 30 minutos. Ao deixar o filme apenas com o mínimo essencial (a película, em si), a projeção sem imagens de Paik tornou-se o exemplo minimalista para todos os Fluxfilmes que se seguiram (2006, p.19).

Sem imagens ou sons, a projeção de Paik (1932-2006) subverteu novamente a noção do espectador, eliminando as manipulações usuais da mídia comercial e da indústria do entretenimento e deixando uma tela em branco para livres associações do observador.

Retomando o início das transformações da arte no contexto do século XX, Duchamp é fonte de provocação, encorajamento e influência diante de prodigiosa produção. Das suas investigações, desdobraram-se conceitos, estéticas e relações, motivando diversos experimentos e questionamentos sobre a arte e o mundo. Do objeto à ideia, do suporte ao campo expandido, do comercial ao essencial, do tradicional às tecnologias, do espectador ao participante, todos são rompimentos, atravessamentos, transposições de pensamentos e sentidos da arte contemporânea. Duchamp, “extrapolou qualquer noção limitante de arte e, com objetos prontos (rodas, pás, cabides que escolheu para exibir como arte), forçou a pergunta: “O que é arte?” até seu nível mais profundo” (RUSH, 2006, p. 15). Talvez, usando mais uma metáfora, a *Fonte* tenha sido a grande fonte de uma arte renovada. Estas fontes não ajudariam os jovens a compreender e assim, interagir, com o mundo onde vivem?

⁹⁸ Os fluxfilmes, como são denominados, compreendem aproximadamente quarenta filmes de curta metragem criados por diversos artistas (poucos cineastas) associados ao Fluxus. Zen for Film [Zen para filme] (1962-64) de Nam June Paik, um Fluxfilme prototípico, foi apresentado em Fluxhall (o apartamento de Maciuna em Canal Street, Nova York). Efetivamente uma instalação dos primeiros tempos (um quadro vivo consistindo em uma tela caseira de cinema, um piano vertical e um contrabaixo), o filme de Paik deu as costas a todo o mecanismo de produção de filmes em grande escala (RUSH, 2006, p.19).

3.4 [RIO BONITO] ÁGUA POÉTICA

Algo entre o intangível e a fluidez parece sustentar os discursos artísticos atuais, dos quais a água torna-se matéria e poética. A predileção por materiais fluídos na arte decorre de condições práticas, intenções simbólicas e alegóricas associadas a inconsistências físicas e propriedades químicas; por isso, hibridam-se outros aspectos e discursos provocados a partir dessa materialidade no que é informe, no que escorre, desvia, percorre, flutua, derrete, retém, evapora, molda-se, mistura-se, reflete, refresca, alimenta.

Na perspectiva de estabelecer canais de ligação com as produções de Raquel Stolf e Helder Martinovsky, para potencializar a interação com elas, buscou-se trabalhos artísticos contemporâneos propostos ou contextualizados com água, rio e mar. Para tanto, optou-se por destacar proposições que além das aproximações desejadas, estabelecem diálogos com o vivido local e com o Ensino de Arte. Dessa maneira, diante de inúmeros exemplos que se poderia trazer, selecionou-se *A Gente Rio* de Carolina Caycedo e as *Formas Fluidas* de Amelia Toledo. Da investigação dos ambientes e das materialidades, ambas propositoras produzem fluxos artísticos que circulam, insinuam, borbulham, explodem e se expandem ao alcance da imaginação.

No entorno dos rios, Carolina Caycedo⁹⁹ registrou realidades através de desenhos, fotografias e objetos. *A Gente Rio* é um desdobramento da pesquisa de campo *Be Dammed* (Barrado Seja), iniciada em 2012, no qual documenta os impactos causados pela economia extrativista e privatização das águas. Para a 32^a. Bienal de São Paulo (2016), a pesquisadora-propositora deslocou-se para as margens das Usinas Hidrelétricas de Itaipu, Belo Monte no rio Xingu e a represa de Bento Rodrigues¹⁰⁰, locais percorridos para discutir as Incertezas Vivas.

De volta à exposição, munida de imagens de satélite, documentos e desenhos, discute o impacto ambiental monumental dessas obras em seu entorno. Os depoimentos, relatos afetivos e objetos, como redes de pesca trazidos pela artista, apontam conhecimentos acumulados das comunidades com as quais ela trabalha, que, como um corpo coletivo,

⁹⁹ 1978, Londres, Reino Unido. Vive em La Jagua, Colômbia e Los Angeles, EUA (Catálogo da 32^a. Bienal de São Paulo, 2016).

¹⁰⁰ Aquela que rompeu levando os rejeitos da mineradora Samarco (Mariana- MG) causando um desastre ambiental sem precedente em 2015. Atualmente, ficou esquecida diante da tragédia de Brumadinho em fevereiro de 2019.

resistem aos apagamentos impostos por esses projetos de desenvolvimento (ZUKER, 2016, p. 116).

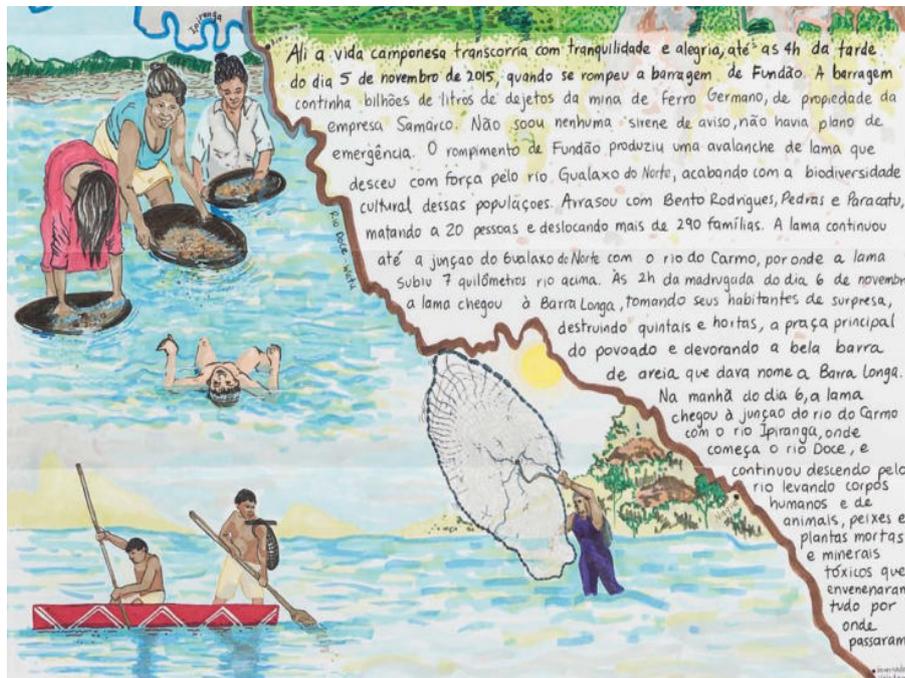
Caycedo buscou enunciações nas margens ribeiras, expandindo-as para diálogos sobre o pertencimento, a resistência e o descaso, pois segundo Zuker, na Itaipu a expropriação de terras deflagrou o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra; na Belo Monte são vários os problemas de irregularidades fiscais e conflitos com indígenas e, na represa Bento Rodrigues, cerca de quatrocentas famílias aguardam as decisões judiciais para recomeçar o que antes era uma comunidade. Nessas realidades nacionais, a propositora decanta problemas sociogeográficos, demonstrando-os em imagens e narrativas, conforme destacado a seguir, no detalhe da instalação *A Gente Rio*.

Figura 11 - Carolina Caycedo, detalhe da Instalação *A Gente Rio*. Marcador e tinta sobre papel Canson, 2016.



Fonte: Disponível em: < <http://carolinacaycedo.com/river-books-libros-rio/>>. Acesso em: 29 set. 2019.

Figura 12 - Carolina Caycedo, Watu. Marcador em papel canson, 65 x 150 cm, 2016.



Fonte: <https://docplayer.com.br/56895212-A-fome-como-professora.html/> acesso em: 29 set. 2019.

No contexto das Incertezas Vivas, a arte contemporânea opera fora dos sistemas padrão, escalas e normas, modelos e medidas, porque ela se vale na desordem das coisas e do ambiente. Mas talvez o mais importante: a arte pode fazer isso porque une o pensar e o fazer, a reflexão e a ação, buscando ressignificar um lugar-entre esses polos de oposição.

O incerto situa-se na delicadeza de cada margem, onde a propositora documenta o deslocamento em desenho e escrita sinuosa, colore as investigações de pertencimento e dá forma às resistências naturalmente humanas. Raquel Stolf comenta em seu artigo *Sob/Sobre Notas-Desenhos de Escuta* (2017), que “o ato de desenhar tem algo a ver com o perceber, tentar pensar e/ou produzir uma vibração alheia no ar. Desenho-escrevo quando alguma coisa parece estar suspensa e quase-apreendida, quando algo pende e ao mesmo tempo, pausa. Nem que seja por um instante” (p.108)”.

A articulação entre o desenho e a palavra, ou melhor, o “desenho como anotação de escuta” (2017, p. 108), suscita algumas margens que podem ser

exploradas no acesso à arte contemporânea no Ensino Médio, entre o inaudito e o esboçado, a própria escuta e a do outro, a vivência junto ao outro, observando-se por alguns instantes nas oscilações de um participante-leitor-ouvinte.

O trabalho de Caycedo em relação ao deslocamento margeando os rios, é similar à expedição que Helder Martinovsky realizou filmando as nascentes dos rios Tijucas e Itajaí-Açú, situadas na divisa entre os municípios catarinenses de Rancho Queimado e Alfredo Wagner. No seu trajeto pelo Itajaí-Açú, percorreu doze municípios catarinense até foz em Itajaí, resultando na produção *RIVER FILM cíclico perpétuo* (2013-2016). O filme é movediço, sinuoso, deslizante, orgânico e, transpassando lentamente, pressupõe a disponibilidade de um tempo a mais de visualidade e escuta para aproveitar o seu percurso. Presenciam-se margens que se compõem na união da água com seus borbulhantes, redemoinhos e ondulações, com os entornos em vegetações, pedras, barrancos e pontes. *RIVER FILM* é uma paisagem que emana da manifestação da luz que é fluída e retida, por isso é cíclica e perpétua, mas também é dispositivo de tempo e lugar, podendo recuar instantes vividos tempos atrás, situado num lugar que suspende o natural e o cultural. ‘Seria o anúncio de um início ou do fim do tempo?’ (ZIMMER, 2016, p. 3).

Amélia Toledo (1926-2017), interessou-se pela água e as matérias a ela associadas como pedras, conchas, cracas e corais, organizando, produzindo e colecionando a série “Frutos do Mar”, cujo processo partiu da seleção dos materiais de origem marinha e da submersão de peças em resina e vidro nesse ambiente, realizados entre os anos de 1974 a 1982. Algumas de suas produções reúnem aspectos potenciais da água como presença na arte, utilizando-se dos artifícios da transparência, da leveza, da fluidez e do movimento, como convites para interagir e sentir. O emblemático *Glu-Glu* (1968) é um exemplo dessa organicidade, consistindo em uma espécie de ampulheta de vidro contendo água espumante, conforme descrita por Name e Costa:

arredondada, feminina, ela tem a parte de cima menor que a parte de baixo, o que já aponta para uma contagem de tempo tão imprecisa e mutável quanto a água com espuma abrigada em seu interior. Manipular o *Glu-Glu* – ter a possibilidade de sacudi-lo ou gira-lo no próprio eixo- é fazer com a água espumante que repousa no receptáculo maior da parte de baixo da peça crie bolhas de sabão que viajam até a parte de cima. É uma escultura evanescente e efêmera, movida pela sinestesia de pelo menos três sentidos: visão, tato e audição, esta última acionada pela

sutileza do marulho da espuma e das bolhas explodindo contra a parede de vidro (p. 17, 2015).

Não somente os sentidos físicos parecem ser estimulados na relação de participação com as produções artísticas de Amelia Toledo, mas pode-se inserir aí outros efeitos subjacentes ao modo de presença de sua poética, nos contextos intersubjetivo, interativo e *sentido*. Se através das imagens das suas obras emerge um desejo latente de tornar-se um corpo-a-corpo envolvido do aqui-agora que impulsiona o contato, a relação, a brincadeira, o reflexo, a reação, enfim as interações, imagina-se a intensidade disso tudo e as apreensões vividas no acesso às produções mesmas.

Figura 13 - Amelia Toledo, Glu-Glu, vidro soprado, espuma e água, 30 cm x 18 cm, 1968/2018.



Fonte¹⁰¹: Compilação da autora, 2018.

¹⁰¹ Fotografia de *Glu-Glu* por Sandra Ramalho e Oliveira na exposição *Entre*, a obra está aberta de Amelia Toledo, no Museu de Arte de Santa Catarina/MASC (2018).

“Glu-Glu” se deixa mostrar em seu todo, permitindo livres associações entre afundar, reter ou fluir com um fundo que é antes de tudo movediço, tal qual um fundo de mar ou de rio com seus universos túrbidos e imprecisos, ora agitados, ora tranquilos. Por um outro lado, chama a atenção estabelecendo uma relação delicadamente tratada por Raquel Stolf, em *assonâncias de silêncio*¹⁰².

Namme e Costa comentaram sobre a sutileza do marulho das bolhas de espuma explodindo no vidro, isso soa com as proposições das camadas de silêncio investigadas por Raquel Stolf, que passou a interessar-se pelas tipologias, camadas e texturas de silêncios seguindo a premissa “o silêncio não existe” de John Cage (1978) (STOLF, 2017, p. 111). O conceito de assonância propõe “pensar num silêncio que ressoa no outro, no contexto sonoro que ressoa na escuta e vice-versa, desencadeando um processo de reenvio, que solicita uma escuta porosa, uma escuta-travessia, permeável, uma escuta esburacada” (STOLF, 2015, P. 207). Como nomear assonâncias espumantes e borbulhantes que estouram voluntariamente? “Como ouvir, escutar e compor/decompor silêncios?” (STOLF, 2015, P. 207). A transparência seria uma forma de silêncio da visualidade?

A vivência em relação com o mar, na cidade do Rio de Janeiro, possibilitou a Amelia Toledo investigar diversas formas plásticas e discursos intuitivos com a água. Somado à esse foco as relações pertinentes à própria linguagem da escultura, seja o dentro/fora, cheio/vazio ou espaço/tempo, a conduziram para experimentações em menor escala, como observa-se nas “Bolas-Bolhas” (1968), esferas transparentes preenchidas com espuma de sabão, nos “Discos Táteis” (1970), peças de plástico em formato plano e circular com líquidos coloridos e, em maior dimensão, como “Sete Ondas” (1995), escultura em aço inox exposta no Parque Ibirapuera.

¹⁰² Publicação sonora *assonâncias de silêncios [coleção]* (2007-2010). “Coletânea de silêncios gravados em diferentes contextos, agrupados num CD de áudio, juntamente com material impresso, reunindo cinco espécies de silêncios: *silêncios preparados*; *silêncios acompanhados*; *silêncios com falhas*; *silêncios empilhados*; *fundo do mar sob ruído de fundo*” (STOLF, 2017, p. 110).

Figura 14 - Amelia Toledo, Bolas-Bolhas, PVC inflado, água e espuma, 60 cm, 1968-2014.



Fonte: Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9129/amelia-toledo/>>. Acesso em: 29 set. 2019.

Figura 15 - Amelia Toledo, Discos Táteis, PVC transparente contendo água, óleo, corante e ar, 22 cm, 1970.



Fonte: Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9129/amelia-toledo/>>. Acesso em: 29 set. 2019.

Figura 16 - Amelia Toledo, Sete Ondas, aço inox, 55 x 365 x 715 cm, 1995.



Fonte: Disponível em: <<https://mam.org.br/acervo/1995-001-000-toledo-amelia/>>. Acesso em: 29 set. 2019.

O estado movediço que atraiu Carolina Caycedo e Helder Martinowky para o rio, Amelia Toledo e Raquel Stolf para o mar, faz, dentre outras possibilidades, enriquecer nas intertextualidades em discursos informes e assonantes compreendidos aqui como uma terceira margem, um meio, uma alternativa, um lugar-entre, um modo de acesso às manifestações contemporâneas no Ensino de Arte nos anos finais da Educação Básica. Escutar com os olhos, ver com os ouvidos, escutar e ver com o corpo são situações-processos que divergem de um estado previsível-passível-espectador, por isso, supõem-se que as oscilações e alterações de um dis(curso) também sejam catalizadoras de *sentidos*. Nesse caso, como propô-las?

3.5 [RIO NOVO] RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo.

As expressões que intitulam este subcapítulo, são três projetos organizados em uma exposição multissensorial, com sonoridades, transcrições, imagens fotográficas e gravações nas quais foram registradas: duas nascentes, nos seus percursos de rio e encontros com o mar; cem pontos de escuta do silêncio no mar aos arredores da Ilha de Santa Catarina; deslocamentos e transformações sofridas por pedras no rio. Juntamente com as produções, seguem cinco textos

verbais escritos que articulam os processos resultando em outras maneiras de interlocução com os projetos desenvolvidos.

O primeiro contato para a realização da exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo* foi em Florianópolis, através de uma conversa entre a proponente Raquel Stolf e uma turma de estudantes da graduação em Artes Visuais na UDESC, na aula de História da Arte da professora Luciane Garcez, em julho de 2017. O convite para montagem da exposição na cidade de Rio do Sul foi aceito e reconhecido como uma coincidência, pois o processo dos filmes sobre o rio e dos deslocamentos da “pedra-fantasma” iniciaram na nascente do rio Itajaí do Sul. Coincidência ou não, havia o interesse prévio de levar a exposição para as cidades em que o rio percorre no Vale do Itajaí. Anteriormente à montagem em Rio do Sul, a exposição foi organizada no Museu da Imagem e do Som – MIS - em Florianópolis, contemplada pelo Prêmio Elisabete Anderle de Estímulo à Cultura 2015.

RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo é uma exposição de arte contemporânea desenvolvida em torno “da paisagem sonora, submersa, imersa, vertiginosa, movediça, textual, gráfica, videográfica e/ou fílmica de dois rios, de cem fundos do mar e de algumas pedras deslocadas entre esses contextos” (STOLF, 2017, p.1), realizada por Raquel Stolf e Helder Martinovsky, nos anos de 2010 a 2016. Porém, algumas produções que antecederam e que compõem esses projetos também fazem parte da exposição, sendo eles: *mar paradoxo*: folheto distribuído em espaço expositivo e que integra a publicação sonora FORA [DO AR], 1996-2004; *Paleotot*: fotografia p/b ampliada em papel fotográfico brilhante (paletó com 22 pedras costuradas), 1995; *Rio Texto*: fotografia: impressão digital sobre papel, Hahnemühle Photo Rag Ultra Smooth; pvc, 2012-2013; *pedra branca*: instalação: objeto (pedra polida e colher de madeira), parede, dimensões variáveis, 1999; *silêncio atmosférico / silêncio sem ar*: material impresso distribuído em espaço expositivo, 2013; *Fundo de rio sob ruído de fundo*: vídeos e notas-desenho¹⁰³, 2011-2013 que se refere à fragmentos de gravações do fundos de rios (áreas com profundidade máxima de três metros), intersectados

¹⁰³ As notas-desenhos e tipologias integram a versão do trabalho publicada em: PLUVIAL FLUVIAL, org. Claudia Zimmer e Raquel Stolf, Florianópolis: Ed. da Casa, céu da boca, olho-ilha, 2013 (Informações contidas nas etiquetas da exposição).

com notas-desenhos, que indicam investigações sobre o silêncio enquanto rumor incessante, propondo-se tipologias de fundos de rio (essas informações são procedentes das etiquetas que acompanham as produções). Igualmente compõem a exposição e são distribuídos ao público, cinco textos interlocuções de autoria de Aline Dias, Claudia Zimmer, Dennis Radunz, Marina Moros e Patrícia Galelli, realizados com recursos do Prêmio Catarinense de Bolsas de Trabalho e contemplados pelo Edital Elisabete Anderle/2014.

No projeto *RIVER FILM – cíclico perpétuo* (2013-2016), Martinovsky percorre o trajeto das nascentes até o encontro com o mar dos rios Tijucas e Itajaí-Açu, registrando trechos desses percursos em filme 16mm e super-8 p/b. As duas nascentes localizam-se no município de Alfredo Wagner, mas o interesse aqui segue o percurso das águas que transpassam os municípios de Aurora e Ituporanga até encontrar em Rio do Sul o rio vindo do Oeste, sendo que nessa confluência inicia-se a formação do Itajaí-Açu, que continua seu trajeto nas cidades de Lontras, Ibirama, Apiúna, Ascurra, Indaial, Blumenau, Gaspar, Ilhota, Navegantes e Itajaí.

Martinovsky se deteve na captura do movimento das águas para registrar as imagens em movimento, como diz o texto de apresentação da exposição: “os filmes 16mm foram construídos de modo a tentar reter, de maneira detalhada, quase como uma sequência de desenhos, o movimento e a incidência da luz na superfície das águas e as formas imprevistas que assumem” (STOLF, 2017, p.1). A imagem conduz o olhar para o entorno do rio, mostrando conjuntamente a superfície da água e a sua travessia nas cidades, passando por pontes, matas ciliares, pedras, etc. São entrecruzamentos que se multiplicam na paisagem, além de simbioses por vezes esquecidas e lembradas na construção do projeto. O sensível aqui emana na manifestação da luz, sentido e percebido na plasticidade e sonoridade que acompanha a projeção.

Como forma de complemento, destaca-se que além das fotografias, da instalação e das interlocuções textuais, ambos propositores utilizam-se de recursos tecnológicos no processo e na exposição. Martinovsky apropria-se da vídeoarte com recursos dos filmes 16mm e Super-8; heranças da poesia concreta, dos manifestos dadaístas e da música experimental, disseminada na estética minimalista. Retomando a inserção do vídeo na arte, é imprescindível comentar

sobre as criações Fluxfilmes¹⁰⁴, por inserirem experimentos artísticos nas multimídias e por relacionarem arte com o vivido, pois embora estivessem preocupados com o essencial das novas técnicas, “encontravam significado no material cotidiano de sua arte (fosse ele seus corpos, as cordas do piano ou a película do filme)” (RUSH, 2006, p. 21), tal qual encontrou-se num percurso de dois rios.

Anteriormente ao fervor da experimentação cinematográfica nos Estados Unidos e na França, a *Eastman Kodak Company* havia produzido filmes 16mm para amadores em 1923; porém, o alto custo impediu a sua popularidade, sendo incorporado, mais adiante, nas manifestações da *Pop Arte*, criticando a massificação comercial da televisão. Questões inerentes à arte foram transferidas para as experimentações cinematográficas motivando avanços tecnológicos, como a representação de movimento e duração que “resultava de táticas originais da tecnologia fotográfica” (IBIDEM). A adoção do cinema, vídeo ou arte digital igualmente possibilitou desenvolvimentos na arte, pois com câmeras portáteis mais acessíveis facilitou-se a captura das imagens, impulsionando gravações espontâneas dos trabalhos nos estúdios e de performances, por exemplo, *Window* [Janela], 1965 de Ken Jacobs, onde “a pequena câmera torna-se uma extensão do corpo do artista” (IBIDEM).

Com o surgimento da filmadora Sony Portapak, uma câmera menor e mais econômica, iniciou-se uma nova história da arte com o uso dos meios de comunicação. Diante do envolvimento da população americana cada vez mais prospectado com a televisão comercial, surgiram críticas e manifestações comuns entre ativistas e propositores de arte incentivando duas práticas de vídeo, uma dirigida aos noticiários alternativos e outra de vídeos artísticos. Do mais puro e inovador da arte em vídeo, Rush destaca a produção de Paik quando filmou o Papa em 1965:

Paik criou um produto tosco, não comercial, uma expressão pessoal. Ele não estava “cobrindo” a notícia da visita do Papa, mas

¹⁰⁴ Alguns exemplos destacados por Rush: *Eyeblink* [Piscadela] (c.1961), filmagem do olho direito de Yoko Ono; o filme de Ono, *No. 1* (1964) apresenta um fósforo que se queima lentamente; *10 Feet* [10 pés] (1966), Maciunas filma literalmente dez pés de película em branco; *Entry-Exit* [Entrada-Saída] (1965) Brecht filma a palavra *Entrance* em um parede totalmente branca que desaparecia gradualmente no escuro, depois clareava para a palavra *Exit*; *Nine Minutes* [Nove Minutos] (1966), Riddle filmou números em estêncil que apareciam na tela preta a cada minuto (2006).

capturando a imagem que, para ele, possuía valor cultural e artístico. É provável, de uma perspectiva histórica, que a filmagem do Papa feita por Paik tenha recebido a designação de o “primeiro trabalho de videoarte nos Estados Unidos, em grande parte devido à subsequente designação de Paik como o primeiro videoartista mais prolífico e influente. Além disso, ele tornou-se o primeiro “porta-voz” de videoarte (2006, p. 76).

Parecendo intencionalmente informal, a proposta visual da videoarte exige elaborações e tratamentos imperceptíveis, por isso, o vídeo como forma de arte se diferente do uso artístico, no caso de documentários, notícias, entre outros produtos audiovisuais. Observa-se uma distinção entre o que é arte e o que é artístico, ao menos nesse caso como escreve Rush, pois mesmo estando interligados diferenciam-se de acordo com a intenção. Nessa perspectiva, as

técnicas artísticas podem dar vida à televisão comercial, propaganda, etc., mas não são, em si mesmas, o que normalmente chamaríamos de arte. A arte está na intenção do artista: fazer ou conceber algo sem limitação de algum outro objetivo” (2006, p. 77).

A transmissão instantânea, a sensação de intimidade comparada ao cinema, a espontaneidade e aleatoriedade nos processos e a convergência das imagens aliadas com o mundo eletrônico, sobretudo no campo de processamentos digitais, estão entre alguns motivos que impulsionaram a videoarte nas décadas subsequentes. Atualmente, as possibilidades, que parecem infinitas, e a acessibilidade, tanto de projetos sofisticados quanto os mais simples, atraem propositores contemporâneos, da mesma forma que empreendem o vídeo como “uma maneira de participar de, e reagir aos exageros dos meios de comunicação de massa; além disso, é um meio acessível para a transmissão de mensagens pessoais” (IBIDEM, p. 109).

Mesmo diante dos avançados estágios de controle da imagem na arte digital, alguns recursos técnicos do início da videoarte continuam interessando, como é o caso de Martinovksy, que configurou a água em estado de rio com filme 16mm¹⁰⁵ em tela grande e o entorno com a super-8¹⁰⁶ em tela pequena. O formato inicial das gravações é transportado para exibição em vídeo digital e as imagens são acompanhadas por peça sonora em contrabaixo acústico, ensejando efeitos de sentido de mistério. Como diz a ficha técnica na etiqueta do trabalho de

¹⁰⁵ Duração: 16'26”.

¹⁰⁶ Duração: 11'27”.

Martinovsky – Projeto 3 (2013-2015), trata-se de *Limiaries entre reflexos, sombras e neblina. Algo que existe quase imóvel*. A propósito, todos os trabalhos, na sua identificação, não tinham as etiquetas convencionais usadas em mostras de arte, mas pequenos textos, a guisa de etiquetas.

Assim, a paisagem se insere no ambiente da exposição e na sala escura de projeção. Nos limiaries da água em película, vão se formando desenhos no movimento, de onde surgem emaranhados de linhas ondulares, oscilações brilhantes entre pontos claros-escuros e experiências de cores em tons acinzentados e sépia. São duas versões de rios, que nascem no mesmo lugar e se dividem, sendo eles por eles mesmos e eles por onde passam, podendo ser lidos como textos sobre si e seus contextos.

Radunz¹⁰⁷, em sua interlocução, visualiza nas filmagens dos rios, a poética da fantasmagoria:

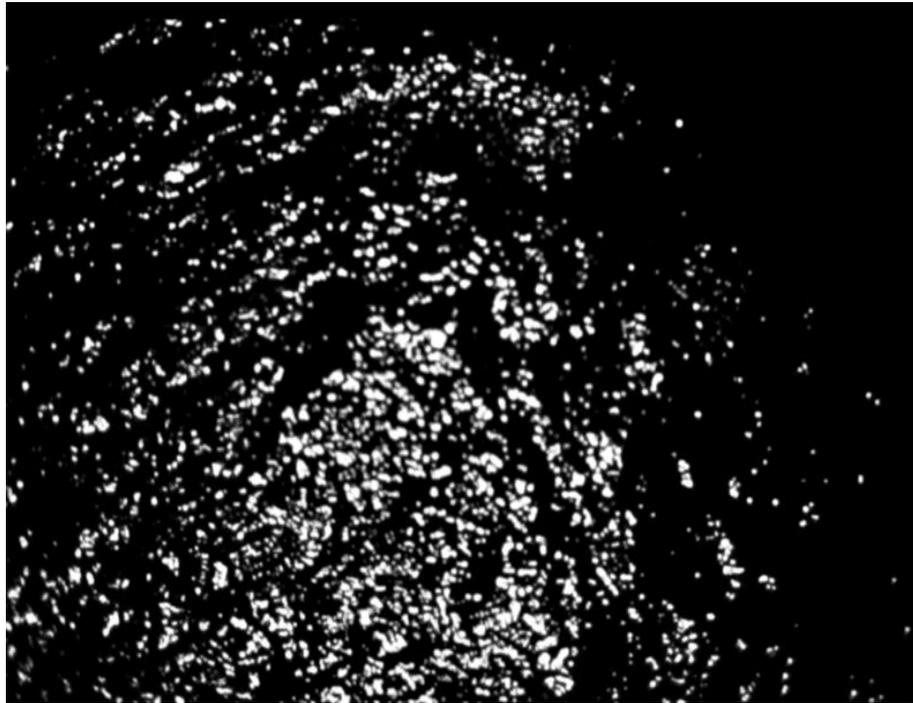
dois rios de dentro, rios de sagas intestinas, correndo alheiros/parelhos de 16 em 16 milímetros, em super-8, a oriente, correndo por dentro das velocidades, na sangradura das distâncias, mas lentamente, carregados do que lhes é alheiro: folhas: tintas: talos: muros de arrimo; estrumes: bagres: todas as matérias mínimas da imprevisão subaquática; todas as predições dos calendários: toda previsão de marés altas segundo suas próprias réguas mareométricas, mas mira!, tudo isso ainda não é pedra, nada aqui, na correnteza, é penedia, porque o rio só se mantém pelo que não leva-se, porque o rio é fantasmagoria do que é fluência, fantasma de saliva, fantasma-lágrima, como documentar o que não há? (2016).

A fantasmagoria do rio está presente em seu contexto de ser o que é. As produções de arte deixam transparecer as marcas de seus contextos em traços mínimos diluídos ou em formas mais explícitas. O rio aqui aparece como imprevisão, como mero fluxo de partículas sem nome, como sensibilidade, antes de dar a ver o nome da cidade. Entrementes, a fantasmagoria do rio trazida por Martinovsky só poderá ser apreendida em interação, na partilha das qualidades sensíveis e inteligíveis onde o sentido se constrói, assim como observa Radunz, que ao interagir com o filme do rio ressignificou o que lhe é compositivo, o que lhe é agregado, transformando esses sentidos em percursos de escrita.

Martinovsky captou um movimento do rio em seu emaranhado de pontos brilhantes e fluídos de um momento na travessia, como pode ser observado na imagem que segue.

¹⁰⁷Dennis Radunz, autor do texto interlocutório River FILM, do projeto de produção escrita compositivo da exposição.

Figura 17 - Helder Martinovsky, still de RIVER FILM – cíclico perpétuo, 2013-2016.

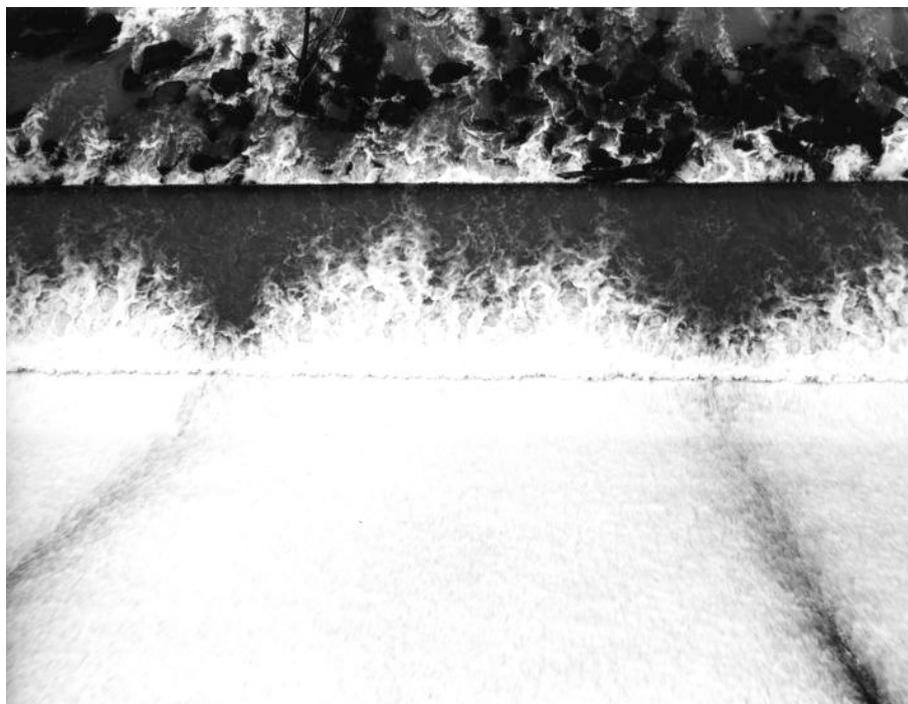


Fonte: Material cedido pelos expositores, 2017.

Determinante, não somente dos aspectos técnicos, o still de *RIVER FILM* reafirma os traços naturais da água em movimento e parece acentuar a dramaticidade desse fluxo informe. Assim, a imagem também é uma experiência visual, inteligível e sensível, sobre o que se está vendo e o que se pode ver diante desse dispositivo, pois na reconstituição do texto visual participa-se da sua reelaboração, ou seja, a leitura do texto visual possibilita a interação e a produção de sentido.

Seguindo percursos informes, na figura seguinte, Martinovsky retém o desembocar na foz, finalizando o percurso de um rio. Mas para o rio inicia-se outro, dessa vez transbordando no oceano.

Figura 18 - Helder Martinovsky, still-1 de RIVER FILM - cíclico perpétuo, 2013-2016.



Fonte: Material cedido pelos expositores, 2017.

Pedra-fantasma é outro projeto da exposição desenvolvido por Stolf e Martinovsky entre 2012-2013, que é “composto por um filme super-8 e áudio digitais, construídos a partir das ações de deslocar sete pedras do fundo de um rio, embaralhando-se os registros em som e imagem (quedas/pedras), de fundos e superfícies” (STOLF, 2017, p. 3). No período entre 2013-2016, foi realizada continuação do projeto chamado *Pedra-fantasma [vagante]*, onde a ação se desenvolveu nas nascentes dos rios Tijuca e Itajaí-Açu, pontos de atravessamentos e nos encontros com o mar. Para ver/ouvir as *pedras-fantasma* é preciso também parar, sentar e colocar os fones. O que se vê? O que se ouve? O que se sente? O que se pensa? São pedras deslocadas de seu ambiente na ação do outro e que jogadas novamente no rio em outro lugar, afundam e se alojam na paisagem submersa. Seria uma escolha aleatória? Tiradas de seu lugar sofrem ação intencional. Pedra é por si só um texto nesse contexto – pedra é solidificação de resíduos, bruta naturalmente, vagante incondicionalmente.

Segundo o texto das etiquetas da exposição, em *pedra-fantasma*¹⁰⁸, “sete pedras do fundo de um rio são trocadas de lugar. O instante em que cada pedra é lançada em outra posição (7 quedas), é registrado em filme e áudio. As trocas de pedras no fundo do rio tornam-se imperceptíveis após a ação”. Esse processo foi realizado em coparticipação, no qual Martinovsky se ateu à câmera, revelação, montagem e projeção, ao passo que Stolf realizou a ação do deslocamento das pedras, gravação e edição de áudio e vídeo.

No vídeo *pedra-fantasma [vagante]*¹⁰⁹, depara-se com a

ação de deslocar pequenas pedras ao longo do percurso de dois rios, até seus encontros com o mar, registrando-se o instante de suas quedas, na superfície e/ou no fundo dos rios e do mar. Uma pedra da nascente do rio Tijucas foi lançada num trecho do rio no município de Rancho Queimado. Nessa etapa, foi retirada (troca de pedras) outra pedra do rio, que foi lançada em sua foz no mar, em Tijucas. Já em outra versão do trabalho, foi deslocada uma pedra da nascente do rio Itajaí-Açu, que foi lançada em sua foz no mar, em Itajaí (Texto das etiquetas da exposição).

Os projetos de *RIVER FILM/ pedra-fantasma/mar paradoxo* surgem de desdobramentos entre si e de outras investigações¹¹⁰ que dialogam com experiências sonoras de ambos propositores. Amelia Toledo faz referência à superstição das comemorações de final de ano com as sete ondas, ao passo que em *pedra-fantasma* deslocam-se sete pedras. Qual seria a referência simbólica com as sete pedras?

Na disponibilidade desse sentir, o incomum transborda-se em estranhamento ao deparar-se com um vídeo e um som não cotidianos. A sensibilidade afunda, retém e flui na escuta e na visualidade de pedras retiradas e lançadas no fundo do rio, onde a ação do participante se dá na entrega da experiência do devir, pois quando e como será o próximo afundamento? Já a ação dos propositores foi de caminhar nas margens, selecionar o local exato e preparar o momento, constituindo-se numa intervenção mínima e íntima num ambiente que é infinito. Ouvem-se ruídos finos, borbulhas passantes num movimento constante, o som do fundo do rio é confuso. Há um preâmbulo de sons do rio e aguarda-se o

¹⁰⁸ Duração do vídeo: 2'50".

¹⁰⁹ Duração: 4'34" (cada vídeo).

¹¹⁰ Citando alguns exemplos: Lista de coisas brancas (2000-presente); FORA [DO AR] (2002-2004); Céu da boca (2007-2010); Assonâncias de silêncios [caixa de escuta] (2008-2010); Assonâncias de silêncios [sala de escuta] ((2008- 2010); Assonâncias de silêncios [coleção] (2007- presente) (STOLF, 2011).

que vem. Repentinamente, um som aglutinado, grave, profundo, pesado e junto dele a imagem de uma pedra-fantasma. A câmera no fundo registra o momento e projeta imagens de um lugar desconhecido, incerto e tão perto ao mesmo tempo. O que isso propõe?

Na sequência, três imagens apresentam frames de *pedra-fantasma [vagante]*, que despidas de seu movimento no vídeo e interrompidas na sua sonoridade, parecem mais inusitadas ainda, incitando a imaginação. Se a escuta pode ser porosa¹¹¹ (que distingue barulho, ruído e rumor), como a visualidade dessas imagens poderia ser? Quais seriam as palavras-conceitos a partir das espessuras do que se olha?

Figura 19 - Raquel Stolf, Helder Martinovsky, *pedra-fantasma [vagante]* frame 1, 2013-2016.



Fonte: Material cedido pelos expositores, 2017.

¹¹¹ Conceito investigado por Stolf sobre as variações sonoras entre barulho, ruído e rumor “(palavras-conceitos definidos a partir de suas espessuras etimológicas)” (2011, p. 43).

Figura 20 - Raquel Stolf, Helder Martinovsky, pedra-fantasma [vagante] frame 2, 2013-2016.



Fonte: Material cedido pelos expositores, 2017.

Figura 21 - Raquel Stolf, Helder Martinovsky, pedra-fantasma [vagante] frame 3, 2013-2016.



Fonte: Material cedido pelos expositores, 2017.

Inúmeras situações e possibilidades de envolvimento e deslocamento estético e estésico, estão pressupostas nas relações entre sons, imagens, corpo, tempo e espaço. São textos e contextos a serem lidos e apreendidos nas diversas interações que podem, ou arriscando dizer, tendem a ser acidentais, contagiantes e ajustadas entre as manifestações de arte contemporânea e o participante. Nesse âmbito, inegavelmente profundo, não há lugar para certezas, nem previsões, tão menos para estratégias. Ao contrário, “cede agora lugar para um contato direto, mais ou menos imediato conforme o caso, entre corpos que sentem e corpos sentidos” (LANDOWSKI, 2014, p.51).

Se uma coisa é o que se ouve e a outra é o que se vê, talvez uma caracterização possível estaria na escuta com suas espessuras e na visualidade com seus “regimes escópicos¹¹²” ou seja: o visual, o visível e a visão, conforme destacado por Ulpiano Meneses:

- a) O visual, que engloba a “iconosfera” e os sistemas de comunicação visual, os ambientes visuais, a produção /circulação/consumo/ação dos recursos e produtos visuais, as instituições visuais, etc.;
- b) O visível, que diz respeito à esfera do poder, aos sistemas de controle, à “ditadura do olho” ao ver/ser visto e ao dar-se/não-se-dar a ver, aos objetos de observação e às prescrições sociais e culturais de ostentação e invisibilidade, etc.;
- c) A visão, os instrumentos e técnicas de observação, os papéis do observador, os modelos e modalidades do “olhar” (2005, p. 46-47)

Nesse caso, trata-se de pensar sobre a imagem no campo da visualidade como discurso, um enunciado que diz o que diz à sua maneira de presença/ausência, que atravessa lugares interpondo-se no tempo, o tempo todo. O modo e os meandros pelos quais uma imagem é construída pode transbordar algo mais, produzindo travessias entre o que se tem para mostrar e modo com se mostra. Portanto, não é uma questão de categorizar, o que é isso ou aquilo, nem de isolar a visualidade da escuta, mas é uma reflexão que decorre da possibilidade de pensar didaticamente um trabalho com as imagens fluxo de frames de Stolf e Martinovsky, até porque talvez seja por elas uma forma de acesso do que é visual, visível, bem como, das modalidades do “olhar”. Assim, a escuta e o olhar afundam para um estranho mundo profundo, turvo, desconhecido, impreciso. Quais sentidos podem emergir? Quais interações provocam?

¹¹² “Expressão cunhada por Christian Metz” (MENESES, 2003, p. 47).

Mar paradoxo, “um afogamento da própria água ressoa as bolhas como retratos solitários de um caminho sem trajetória, na direção labiríntica” (GALELLI, 2016, p.1). O projeto de Stolf alcança o mar em escutas, leituras, instalações, desenhos, anotações e vídeos de silêncio, registrados em material impresso e dois CDs de áudio. Nada convencional como fazer artístico, o processo se ampara em conhecimentos técnicos como o manuseio de uma câmera digital subaquática, edições das gravações, disposições entre imagens e sons. O material sonoro é composto de cem fundos de mar gravados ao redor da ilha de Santa Catarina, numa profundidade máxima de catorze metros. *Mar paradoxo* é um “desdobramento do projeto *Assonâncias de silêncios* (2007) e do trabalho *Fundo do mar sob ruído de fundo* (2010), que integra o processo de colecionar, escrever e gravar silêncios de fundos do mar (STOLF, 2017, p.3).

Além do material impresso e dos vídeos, outro trabalho que compõe a exposição é uma instalação com cadeira de praia acompanhada de um aparelho de som e da publicação sonora com CD. O visitante é convidado a sentar-se, colocar o fone e acionar o *play* do aparelho de som. De silêncio muito pouco se ouve, pois como Galelli comentou em sua interlocução “as ondas são os aviões do fundo do mar” (2016, p.1). Ali sentado, tudo daquele recorte de imensidão dá-se a ouvir, assim a realidade é engolida para dar vasão à imaginação!

Infinitas vezes o mar fora traduzido na arte, de tão misterioso já foi trágico, sublime, motivando fantasias, pesquisas, versos e prosa, e esse ambiente é um paradoxo que Stolf, assim como outros propositores, se deixaram seduzir. Deslocado da ilha de Santa Catarina, *mar paradoxo* atinge outras geografias e sensibilidades. Muito provável que o mar não seja cotidiano e nem acessível para muitas pessoas e que essas possuam um imaginário diante do cenário associado às imagens e sons veiculados pela mídia; assim Stolf aproxima mundos, deslocando do mar uma marca sensível.

Os registros gráficos que acompanham o projeto *mar paradoxo* fazem pensar na escrita como uma prática artística intertextual, contaminada e disseminada por diferentes modos e campos da linguagem. Trata-se de uma escrita como som e de um som como escrita, promovendo outras possibilidades narrativas, visuais e sonoras. Na trajetória de Stolf, “os processos de escrever e construir proposições artísticas são intersectados, entretecidos, amalgamados”

(2011, p.55). Sonoridades, desenhos e escritas complementam-se, segundo sua tese:

a prática da escrita tanto catalisa e desencadeia o processo de minhas proposições, como constitui um método de desdobramento de uma coisa em outra. Uma proposição pode se desdobrar em versões a partir da escrita de títulos e de anotações do processo. Versões que constituem variações de projetos gráficos e sonoros, de formatos, materiais e meios (como a impressão *off-set*, a editoração/diagramação eletrônica, a gravação e edição de áudio e vídeo digitais, entre outras possibilidades), de conceitos e de “formas de apresentação”¹¹³ (STOLF, 2011, p. 55-56).

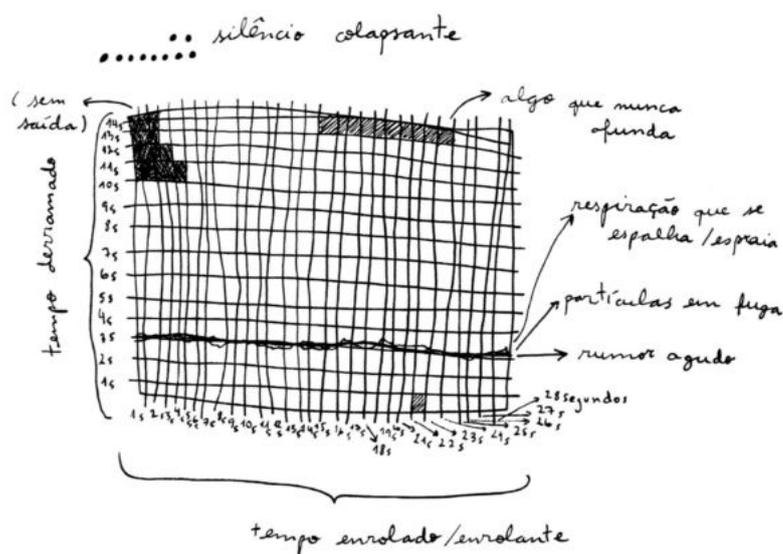
É a dinâmica do vejo/ouço, como escreve Zimmer (2016), onde a escrita/som dialoga com o mundo, extrapolando o verbal e juntando-se à arte em registros do silêncio. Esse é um processo *de sentido* nas proposições de Stolf, onde ela articula o in (visível) e o in(dizível) fluidamente, numa oscilação que decorre, escorre do entre-lugar, da confluência rítmica e silenciosa desses fluxos. Assim, não é uma questão de escolha entre um ou outro, mas de pensar sobre alternâncias, outras margens, outras possibilidades, porque “o sentido não é nunca apenas um dos dois termos de uma dualidade que opõe as coisas e as sentenças verbais. Ele ocorre entre, no meio, constituindo a articulação de diferenças e/ou ressonâncias” (STOLF, 2011, p.57).

Na exposição, uma das produções em registros gráficos são os cartões “detalhes de publicação sonora”. Nesses cartões de *notas-desenhos de escuta*, observa-se a conexão existente entre a parte sonora e o seu aspecto visual, misturados numa complexa partitura envolvida por palavras, símbolos gráficos e linhas, conforme um exemplo na figura que segue.

Outra observação, é que esses trabalhos são disponibilizados aos visitantes, que decidem quais e quantos cartões desejam levar consigo. Isso interfere diretamente num desmembramento ou desdobramento como Stolf gosta de se referir, agregando a ideia de movimentos de aproximação e apropriação na ótica do visitante e de distanciamento ou deslocamento da produção e desvinculação do seu meio, que também pode ser compreendido como um campo expandido.

¹¹³ Aspas no original. A autora faz referência à Hélio Ferverza que “desenvolve importantes reflexões em seu texto *Formas da Apresentação: da exposição à autoapresentação como arte*” (STOLF, 2011, p. 56). O texto de Ferverza está disponível em <<https://docplayer.com.br/1659525-Revista-palindromo-2-fervenza-helio.html/>>. Acesso em: 07 set. 2019.

Figura 22 - Raquel Stolf, [notas-desenhos de escuta] mar paradoxo, 2009-2010.



Fonte: Material cedido pelos expositores, 2017.

Os dizeres e fazeres da autora-propositora esparram-se e misturam-se na teoria do sentido sentido de Landowski, confluem na reflexão que é sentida no lugar do encontro de dois rios e atravessa a história da arte da maneira que comentam Coimbra e Basbaum,

produzir arte hoje é operar com vetores de um campo ampliado. Um campo se abre ao entrecruzamento das diversas áreas do conhecimento, num panorama transdisciplinar, sem prejuízo de sua autonomia e especificidade enquanto prática da visualidade (2001, p.346-347).

Nestes termos, produzir arte hoje, também é pensar sobre o acesso, propondo estratégias de articulação entre o espaço, as ações educativas e o público.

Os frames de vídeos da instalação *Mar paradoxo*, trazem imagens de alguns fundos de mar acompanhados das partituras sonoras registradas nesses pontos de escuta. No texto interlocutório que acompanha a exposição, Dias (2016),

comenta sobre os três pontos de ver a água: através, dentro e a superfície; retidos, embaçados, ligeiramente desfocados, os frames transparecem o que havia, naquele momento, dentro da água. A instabilidade, as partículas em movimento, os desatinos de dentro do mar, podem ser experienciados/as na relação vejo/ouço dessa investigação artística.

Figura 23 - Raquel Stolf, frames de vídeos da instalação mar paradoxo, 2013-2016.



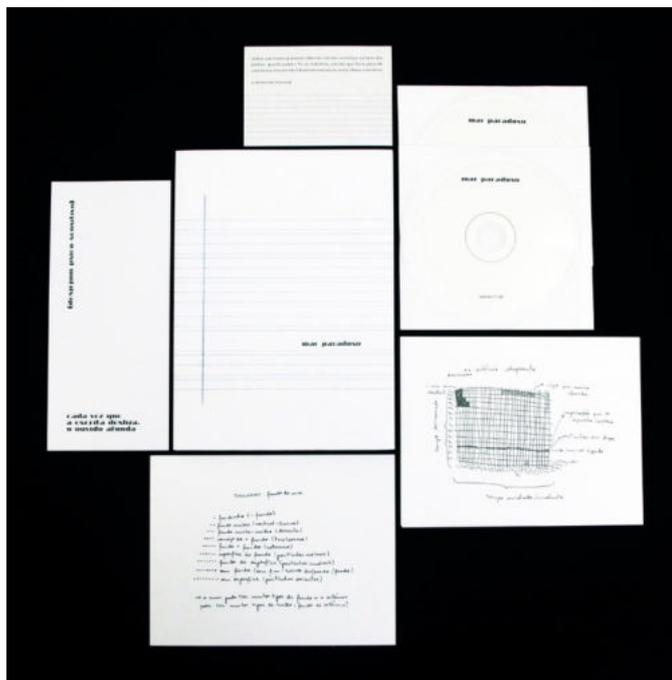
Fonte: Material cedido pelos expositores, 2017.

*Mar paradoxo*¹¹⁴, consiste numa instalação¹¹⁵ com material impresso, vídeos e áudios que indicam as investigações sobre o silêncio enquanto rumor incessante, onde Stolf propõe tipologias de fundos do mar, conforme ilustrado a seguir.

¹¹⁴ Duração (vídeos e áudios): 17'40”.

¹¹⁵ Publicação sonora (100 silêncios costeiros + 100 silêncios empilhados): CDs de áudio com material impresso. Concepção: Raquel Stolf. Projeto gráfico: Raquel Stolf e Anna Stolf. Gravação e edição: Raquel Stolf. Apoio (pesca de silêncios): Helder Martinovsky. Masterização: Luiz Roque Bezerra. Edição: céu da boca e editora Nave. Duração: 101 minutos (Etiquetas da exposição). Os áudios da publicação *mar paradoxo* estão disponíveis em: <<https://soundcloud.com/marparadoxo/>>. Acesso em: 10 set. 2019. O vídeo está disponível em: <<https://vimeo.com/256401182/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

Figura 24 - Raquel Stolf, mar paradoxo, publicação sonora, 2013-2016.



Fonte: Material cedido pelos expositores, 2017.

Além do campo expandido, o conceito “espaço como prática” de Michel Certeau também é propositivo na exposição *RIVER FILM, pedra-fantasma/mar paradoxo*, pois conforme Stolf, nas instalações, “sons, textos e objetos parecem se revezar ou variar, na medida em que são percebidos em durações, velocidades, volumes, planos e alturas diferentes, suscitando uma audição flutuada e uma escuta flutuante” (2011, p. 160). Nesse “espaço como prática” se intercalam e/ou se integram imagens, peças sonoras e textos em descontinuidades provocativas de experiências diversas. Tudo ocupa o espaço e são interdependentes, sejam os equipamentos eletrônicos de som, projeção e vídeo, as mesas de apoio, a cadeira de praia, os cubos pretos, o banco de madeira, as paredes, os biombos, as cores preto e branco, as projeções, as etiquetas, os textos, as imagens, o som, os propositores e os visitantes.

Em comum com Landowski (2014), as configurações do “espaço como prática” de Certeau, pressupõe algumas formas de interação, seja através da *regularidade* na ação programada dos processos e na topologia expositiva, por outro lado, na *intencionalidade* com a manipulação de um *fazer-fazer*, sobretudo

fundado numa terceira perspectiva, a *sensibilidade*, por onde os visitantes vão se ajustando à essas proposições.

René Vinçon, na publicação *Artifícios de Exposição*, citadas por Hélio Ferverza (2007), considera que todas as camadas que compõem uma exposição nunca são neutras, pois trazem uma forma de apresentação construída a partir de vários textos e contextos, agentes e mediadores, que interagem e manipulam um adentrar da experiência do público visitante. Como sublinha Ferverza,

Conseqüentemente entrariam no olhar sobre certa produção, como *produção de arte*, *operadores* que não se limitam àquilo que é exposto, mas incluem, sobretudo no caso da exposição, tanto o trabalho de curadoria, de arquitetura ou montagem, o catálogo de exposição, o convite, o mediador durante a visita, as etiquetas nas paredes, a publicidade ou o *marketing*. Inclui também todo e qualquer tipo de discurso produzido em torno ou sobre a exposição, como entrevistas, documentários, notas de imprensa, trabalhos de formação ou projetos educacionais. O *espaço de exposição* pode ser indicado não apenas pelas paredes ou pelas molduras e bases *físicas* das galerias e museus, mas, sobretudo, pelas *molduras* culturais, sociais e econômicas (2007, p.1385).

Nesse caso, em que se trata do acesso à arte contemporânea, privilegia-se a interlocução entre corpos - o espaço, a produção e os visitantes - como uma prática, uma dinâmica, uma situação, uma experiência de produção de sentido em ato. Diante disso, a significação na arte atual surge no estatuto de um espaço praticado, oscilante e confluyente, transbordante de sentidos do mundo (da água, do rio e do mar), além do seu aspecto prosaico (LANDOWSKI, 2014).

Na ideia de confluência, de encontro e intersecção de sentidos com as poéticas líquidas, o silêncio é elemento fundamental por ser objeto de investigação de Stolf, fenômeno que concatena as proposições sonoras na maioria das suas produções de arte. Trata-se de um processo que se origina nas expansões da arte nos anos 50/60 em diante, onde Cage, por exemplo, desmembra som produzido das peças musicais propondo um convite à ouvir os sons gerados pelo mundo. Portanto, a definição do silêncio como ausência de som é ampliada na arte, que o constitui como “[...] a múltipla atividade que não cessa de nos rodear [...]” (STOLF, 2011, p. 225).

Stolf (2011), considera Duchamp como um precursor no uso do som e interesse pelo ruído/escuta, em trabalhos como “Erratum Musical”, e em outros *ready-mades*, sobretudo pelos interesses nas regiões verbais e sonoridades exploradas em seus *ready-mades* verbais, os trocadilhos e a palavra enquanto

som, implicando em deslocamentos posos em operação via leitura, audição e escuta. Assim como Duchamp, outros propositores (Kurt Schwitters, Raoul Hausmann, Hugo Ball, Luigi Russolo, entre outros), foram pioneiros dos usos do som e do texto em suas experiências sonoras. Os eventos Fluxus, Max Neuhaus com a proposição *Listen* bem como, teorizações sobre o assunto, como *O neutro*¹¹⁶ de Roland Barthes (2003), *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* de Eni Puccinelli Orlandi (1997), e *Um sopro de vida* de Clarice Lispector (1978), exemplificam a variedade de contornos, sinônimos, adjetivos, sobrenomes e uma infinidade de significações acerca do silêncio na arte.

Para Barthes, coexistem duas nuances na palavra silêncio: *Tacere* que “remete ao silêncio de alguém que não fala, que não se pronuncia, enquanto *silere* refere-se aos objetos, ao mar, à noite, ao vento ou à [...] lua no declínio, tornando-se invisível” (2003, p. 226). Na mesma referência, Orlandi sublinha a existência de múltiplos silêncios: “das emoções, o místico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, o da disciplina, o do exercício do poder, o da derrota da vontade etc.” (p. 227). E Lispector “dialoga com a concepção de silêncio ativo e ruidoso de Cage, bem como, insinua a possibilidade de ocorrência de um silêncio na escuta a partir de um ouvir atenta e “à espreita de nada”” (p. 225).

É possível criar o silêncio? Lispector diz:

eu sei criar o silêncio. É assim: ligo o rádio bem alto – então de súbito desligo. E assim capto o silêncio. Silêncio estelar. O silêncio da lua muda. Pára tudo: criei o silêncio. No silêncio é que mais se ouvem os ruídos. Entre as marteladas eu ouvia o silêncio [...]

Fui interrompida pelo silêncio da noite. O silêncio espaçoso me interrompe, me deixa o corpo num feixe de atenção intensa e muda. Fico à espreita de nada. O silêncio não é o vazio, é a plenitude (In: STOLF, 2011, p. 226).

Foi nesse silêncio espaçoso que Stolf encontrou o mar, por isso um paradoxo, pois no desejo ou no pretexto de encontrar seu objeto, encontrou uma porosa plenitude de realidade. Para dialogar sobre o paradoxo, a autora buscou referência em Deleuze, pois de acordo com o filósofo, “o paradoxo relaciona-se diretamente com a questão do não-sentido e do próprio sentido” (IBIDEM, p. 232).

¹¹⁶ Refere-se às anotações das aulas do curso *O neutro*, ministrado por Barthes no primeiro semestre de 1978 no Collège de France, (STOLF, 2011).

Ou seja, no que é paradoxo predispõe duas instâncias ao mesmo tempo, não existindo uma sem a outra, de maneira que no não-sentido, o sentido está pressuposto. “Assim, para Deleuze o conceito de sentido se desenvolve numa série de “paradoxos interiores”, entre os quais, encontra-se o “paradoxo do absurdo ou dos objetos impossíveis” (IBIDEM, p. 233). Essas teorizações vão ao encontro das proposições de Landowski sobre o não-sentido, pois de maneira geral, os absurdos, as impossibilidades, a incerteza e a imprevisibilidade, são consideradas irregularidades potentes na geração de sentidos. Portanto, na semiótica do sensível, concebe-se que “aquilo a que estamos condenados é a *construir* o sentido” (2014, p. 15), inserindo aí os riscos e paradoxos.

Desse modo, há sempre algo a ser ouvido e algo a ser sentido:

o silêncio na realidade, não existe. Nunca existe uma ausência de som, que é como os dicionários definem o silêncio. O silêncio é simplesmente...uma questão mental. Uma questão de saber se uma pessoa está escutando os sons que não está provocando. Não sou eu que faço os pássaros cantarem, mas eu os ouço e não estou falando: a isso chamamos de silêncio. O silêncio é um meio de ouvirmos o que nos cerca (CAGE in STOLF, 2011, p. 225).

Martinovsky e Stolf procuraram meios para escutar o entorno e através das suas produções provocam/conduzem/convidam a fazer o mesmo. O que conflui na pausa para ouvir o entorno? Quais silêncios podem ser ouvidos? Como poderiam ser registrados?

Como escutar o silêncio como imanência, como possível estado, sendo sempre relacional e situacional? Com quais silêncios e sentidos a exposição *RIVER FILM/ pedra-fantasma/mar paradoxo*, dialoga e faz sentir nessa confluência geográfica?

Permite-se um espaço em branco

Um pouco de silêncio

pois

no texto disforme também se constrói sentidos...

Martinovsky e Stolf configuram a realidade contemporânea em suas produções, sejam geográficas, ambientais, sociais, culturais e artísticas, apresentando um conjunto de possibilidades de interação e de apreensão de sentidos. Cada projeto deriva de situações/momentos desdobrados de um projeto maior, qual se amplia para um sentido de silêncio afundado que se torna fluido e retido. Perseguir esse objeto é deter-se por horas, dias e anos nas margens dos rios e profundezas do mar, é pensar criteriosamente como registrar o in (visível) e o in (audível) numa síntese digital onde nada pode passar despercebido, e assim o seu contrário. É dominar as ferramentas desse fazer, é planejar a curadoria e a montagem da exposição, é deslocar-se em exposição nos percursos do rio alcançando o mar.

Diversos são os aspectos envolvidos na poética contemporânea, poderia se tratar da multiplicidade, das subversões, dos deslocamentos, das apropriações, das contaminações, da desordem, pois tudo isso são descontinuidades e as continuidades, se existem, consistem na montagem de vários fragmentos, de tal forma que

o artista contemporâneo é um operador da visualidade e seu trabalho, uma intervenção no campo da cultura: é na atuação de uma inteligência plástica potencializada ao máximo que o artista busca eficiência em sua prática, agora estruturada na forma de um Projeto Plástico, sob o signo da Transdisciplinaridade (cruzamento e superposição de vários campos do conhecimento) e Intermídia (livre trânsito entre diferentes meios de expressão, com utilização de diversos materiais) (COIMBRA, E.; BASBAUM, R., 2001, p. 349).

Discutir a produção de arte contemporânea hoje ainda é aventurar-se nas correntezas dos experimentos e proposições, nos conceitos e atitudes, no tempo e espaço, nas formas da visualidade, na legitimação e no discurso enunciado. É aproximar-se de concepções motivadoras de mudanças conceituais e históricas e fundamentar o pensamento nos autores que ajudam a construir um referencial teórico. Ainda é uma discussão ética da liberdade, em prol da educação que visa transcender com o Ensino de Arte, promovendo “viradas”, deixando em aberto encontros, experiências, possibilidades e sentidos.

Rios e mares amedrontam, mas também acalmam e são impulsionados por seus próprios ímpetos. Martinovsky e Stolf, se fazem sentir na sensibilidade de dividir o silêncio, o som das águas dos rios e do mar, compondo-se e sentir-se visualmente no (des)locamento de fragmentos que se complementam na

paisagem e na realidade. Emerge daí uma troca de sensibilidades contagiantes que vão se ajustando na medida em que se socializam, se interagem e se integram à outras presenças. Nisso tudo, intervém a disponibilidade para o sentir e sujeitos envolvidos nesse querer, fazer, ser e sentir.

3.6 [RIO ÁGUAS FRIAS] DIÁLOGOS VAGANTES

As manifestações artísticas contemporâneas vêm provocando diversas reações do público, conduzidas, talvez, por características de multiplicidade de tendências, materiais, suportes, transversalidade cultural, mescla de possibilidades expositivas, fusão entre a arte e a vida, questionamentos quanto à própria arte e a interação do público com ela. Proposições contemporâneas e estranhamentos são pólos de incompreensões e discussões que repercutem suas vozes na Arte e na Educação. Favaretto, ao questionar as relações entre Arte e Educação, salienta a necessidade de se planejar a arte e seu ensino a partir da contemporaneidade, destacando que “o essencial é o acesso à experiência estética a partir do contato e o trabalho dos artistas” (2010, p. 225). Não há conhecimento de arte sem arte¹¹⁷ afirmação adequada para todos os níveis de ensino, propondo a supressão de algumas metodologias praticadas com base no *fazer-fazer*, que são determinadas por um pensamento voltado ao resultado, cristalizando a arte como uma espécie de ilustração simplificada da vida. A questão tem provocado debates nos quais se volta a atenção para o ensino da arte contemporânea e suas reverberações, o que igualmente é destacada no texto de Favaretto, onde ele afirma: “existe um problema, uma inquietação e alguma confusão sobre a composição ou intersecção dos dois termos da equação, educação e arte” (2010, p.227).

Paralelamente, confusões e inquietações atingem os visitantes de exposições nos espaços institucionalizados ou não, mesmo que tenham o hábito de conviver com essas manifestações. Cocchiarale (2006) reflete sobre os estranhamentos causados pela arte contemporânea em função do seu caráter de inovação, subversão e, sobretudo, do choque entre as definições. O hábito do convencional, da arte geralmente exposta nos museus, daquilo que se espera ver

¹¹⁷ *Aulas de arte sem arte?*, título de capítulo do livro de OROFINO, Karin Z. e OLIVEIRA, Sandra Ramalho, 2011.

e, até mesmo, o crescimento da dificuldade para definir o quê é e o quê não pode ser arte, produz sentimentos de confusão, gerando incertezas e polêmicas. As interações dessa natureza podem surgir de inúmeras maneiras, a exemplo da arte pública, que confunde e tenciona a relação entre os passantes e a arte. Confunde porque a ideia da arte sacralizada nos museus é cultural, no sentido que é a concepção aceita e difundida socialmente e tensiona porque a arte se insere no percurso diário, misturando-se à vida cotidiana. Pode parecer que a tensão a que se refere a publicação “Quem tem medo da arte contemporânea?” (2006), seja de longa data e esteja ultrapassada ou saturada, posicionando o pesquisador de uma constelação de aventura a uma tarefa embaraçosa. Todavia, para os não iniciados, os apressados e também os casuais visitantes, o acesso se dá através das informações verbais, nas quais, em sua maioria, as pessoas buscam entendimento sobre a arte deste tempo.

A explicação assassina a fruição estética, já que ao reduzir a obra a uma explicação mata a sua riqueza polissêmica e ambígua, direcionando-a a um sentido unívoco. O problema é que essas pessoas usam um único verbo: *entender*. Entender significa reduzir uma obra a uma esfera inteligível. Eu nunca ouvi ninguém dizer: eu não consegui *sentir* a obra. Como as pessoas tem medo de *sentir*, elas entendem, reduzem sua relação ao ato *inteligível*. (COCCHIARALE, 2006, p. 14).

Seguindo a orientação landowskiana, e tomando a problemática da superação da tensão entre o inteligível e sensível, parece que o que se coloca é a possibilidade ou a necessidade de pensar o acesso à arte como uma forma de relação além do entendimento das manifestações. Trata-se, portanto, de refletir a seguinte questão: como estimular/propiciar/incentivar uma postura de disponibilidade (de abertura do sensível), para o acesso à arte contemporânea?

Retomando Cocchiarale, a ideia de propositores que convocam/convidam para interagir nas diversas maneiras, desinteressados de roteiros e avessos às padronizações pressupõe um visitante/participante aberto ao risco, à aventura, às oscilações: um sujeito disponível para sentir. Assim, “o artista contemporâneo nos convoca para um jogo onde as regras não são lineares, mas desdobradas em redes de relações possíveis ou não de serem estabelecidas” (2006, p. 14). O óbvio, é que o sujeito contemporâneo também é marcado pelo seu tempo, sofrendo oscilações, aventurando-se em continuidades e descontinuidades, onde sobrevém um mundo que não cessa de se transformar, onde as dimensões

outrora fixas, como o tempo, o espaço e a matéria produzem alterações no sentido da vida. Então, o que gera o estranhamento diante da arte de seu tempo?

As interações em presença da arte contemporânea não passam despercebidas quando se trata das reações sentidas em relação, prova disso são as convocações artísticas multissensoriais propostas e sentidas, exemplificando com a experiência vivida na exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*. As experiências se fazem presentes nos modos de interação e apreensão da realidade, na maneira em que Buoro e Rebouças afirmam:

não é só o inteligível que é convocado para uma leitura da obra de arte, pois estão nos modos de participação e no encontro actancial entre os corpos, tais como os propostos pela Arte Contemporânea, a constituição de um só leitor, poderíamos dizer, mais completo e disposto a interagir não só com a visão, mas com todo o seu corpo no corpo da obra (2014, p. 312).

Nesta linha de pensamento, observa-se como pode se dar a articulação teórica e metodológica entre a Semiótica pós-greimasiana e a arte contemporânea, diante dos conceitos anteriormente desenvolvidos, sobretudo na apreensão em presença, estando em relação *corpo-corpo*, isto é, *em ato*, com experiências vividas compartilhadas. Buoro e Rebouças buscam referencial em Ana Claudia Oliveira (2013), no que se refere às questões da Arte Contemporânea e ao papel do professor de Arte nesse contexto, enfatizando ainda a necessidade e o comprometimento dos semioticistas em relação à questão. Aos implicados, lançam-se desafios: a arte atual é multissensorial e se manifesta por diversos e inúmeros dispositivos que incidem diretamente na forma da recepção, significação e apreensão de sentidos, encontrando, através da arte outras maneiras de interação *sobre – do – com* - o mundo. Esse movimento requer outras competências e habilidades para além de um observador tradicional, que apenas olha ou assiste passivamente, por isso, questiona-se se a BNCC apresenta consistência para dar conta dos processos de interação com a Arte Contemporânea e sobretudo das experiências vividas, tal como proposto por Landowski.

Dessa maneira, aos professores de Arte cabe como alerta, nas palavras das próprias autoras: “quem não enfrentar esse desafio que a Arte Contemporânea nos faz, poderá ficar “preso” ou refém de uma prática que é da constatação e verificação de que dizem da obra, sem poder senti-la, nem discutir

esse “ato de presença” com seus estudantes” (IBIDEM, p. 314). Observa-se aí uma orientação, uma outra “virada” atitudinal e metodológica para o Ensino de Arte, pois percebe-se a superação das pedagogias da livre-expressão, da técnica, da cópia, das “releituras”, da linearidade histórica, da centralização do visual. Prepara-se para assumir que arte é linguagem, muito embora a concepção já esteja posta em várias propostas curriculares e bibliografias pedagógicas. A questão é refletir sobre até que ponto se tem entendimento e se incorpora o que isto significa, bem como se coloca em prática, acessando essas manifestações.

Assim, o desafio posto aos professores de Arte e aos iniciantes pesquisadores na área, está expresso na declaração de Buoro e Rebouças:

este deverá assumir um papel de partícipe na construção da obra lida, o que lhe possibilitará viver uma experiência de um mundo que se apresenta sensorialmente perceptível, contudo, sem distanciar-se ou desconsiderar a busca reflexiva do sentido daquilo que está vivendo (2014, p. 314).

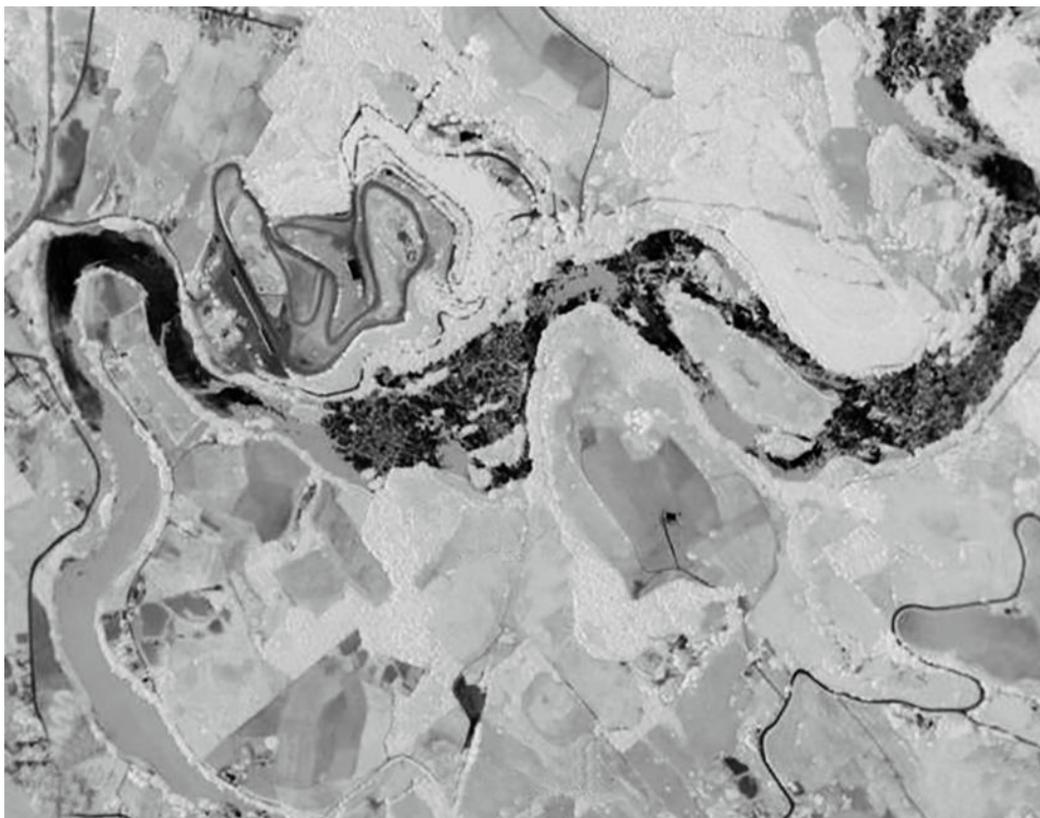
A Semiótica pós-greimasiana da vertente landowskiana, encontra-se entre as teorias e metodologias que podem fundamentar e auxiliar a formação de professores para o Ensino de Arte, construindo e reconstruindo percursos, propostas, entendimentos e sensibilidades não somente como uma concepção de ensino, mas auxiliando na educação para viver a contemporaneidade, diante dos mesmos medos, desassossegos, inquietudes, inseguranças, oscilações, silêncios e desafios que a arte convoca/provoca/convida.

Neste estudo, as retenções e fluídos na travessia com as presenças líquidas e sonoras na arte atual, transpõe-se o sentido para as investigações acerca das interações vividas por uma turma de estudantes do Ensino Médio na exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*. O desafio proposto partiu dos barulhos e ruídos entre uma cidade distanciada dos museus e do eixo das exposições de arte contemporânea que percorrem o estado catarinense. Ao mesmo tempo, que na condição de uma pesquisadora sobre o assunto e estando numa situação profissional favorável à organização de eventos nessa direção, imbuíu-se do desejo e da coragem para tal, dando ouvidos ao próprio silêncio. O que segue, é a análise e discussão dos resultados de uma pesquisa empírica, mas antes de tudo, é um acesso de voz e de escuta de jovens, que estando em

relação com a arte e com as mídias do seu tempo, não cessam de se perguntar: isto é arte? ¹¹⁸

¹¹⁸ Título do livro de autoria do editor de artes da BBC de Londres, Will Compertz, que traz na capa reprodução do trabalho de Roy Lichtenstein, (1923-1997) "The Gun In America" (1968).

Figura 25 - Rio Itajaí-Açú. Lontras, 2007.



Fonte: Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/124371/81.pdf?sequence=1&isAllowed=y/> Acesso em: 07 de mar. 2020.

4 INTERAÇÕES E SENTIDOS VIVIDOS NA EXPOSIÇÃO *RIVER FILM/PEDRA-FANTASMA/MAR PARADOXO*

4.1 [RIO ITAJAÍ-MIRIM] CONTEXTUALIZAÇÃO

Nos estudos semióticos, a fratura, as escapatórias e o risco aceito, são conceitos que partem dos procedimentos de análise de textos estéticos verbais, para alcançar as possíveis transformações da vivência sensível dos sujeitos, numa relação dialógica e integradora entre a estética e a estesia ou entre a busca do entender e a disponibilidade para o sentir. Em *De l'Imperfection*¹¹⁹ (1987), Greimas precede com a fratura e as escapatórias e Landowski aceita o risco de um projeto unificador nas *Interações Arriscadas* (2014).

Os modelos de interação e de sentido teorizados por Landowski, integram na Semiótica pós-greimasiana outras possibilidades de estudos sobre a significação, observando que tem por perspectiva a análise das narrativas, as práticas humanas e os estilos de vida. Como as pessoas se relacionam entre si ou reagem com determinados objetos ou situações? Quais os preceitos das diferentes concepções culturais, históricas e científicas que se acumulam na realidade? As concepções de mundo integram os estudos sobre a História da Arte, por exemplo, investigando a estrutura e os modelos sociais subjacentes ao Renascimento, Futurismo ou Dadaísmo, entre outros. Sendo assim, os Regimes de Interação, permitem “analisar, comparar, interpretar os dispositivos simbólicos através dos quais a realidade chega a significar para os sujeitos” (LANDOWSKI, 2014, p. 11), Regimes estes que assim permitem investigar as interações em exposições de Arte Contemporânea. Do mesmo modo, são propícios para se avaliar o papel do Ensino de Arte na Educação e as reformas das Políticas Públicas nesta área.

Rotina, hábito e irrupções estão entre os comportamentos e práticas no vivido assim podendo ser analisáveis segundo o modelo das interações landowskiano. Ao mesmo tempo em que propõe uma elipse como forma representando o deslocamento, o semioticista deixa uma abertura, um intervalo

¹¹⁹ A primeira edição de *Da Imperfeição* em português foi publicada em 2002. Neste estudo, utiliza-se a segunda edição, lançada em 2017, onde estão inseridos textos selecionados de semioticistas (Paolo Fabbri, Raúl Dorra, Eric Landowski e Ana Claudia de Oliveira), que introduzem a leitura para públicos distintos em diferentes estágios de desdobramentos.

para que as manifestações e os sentidos aí se abriguem, condição esta, igualmente aplicável à arte contemporânea. No ambiente de ajuste entre o que está posto e o que pode advir disso, entre sensações, percepções, diálogos, contágios e interações, os sentidos ganham espessura e lastro, formando algo que se pode traduzir, como diz Landowski, por *risco aceito* (2014, p.18).

Neste capítulo adota-se a Semiótica pós-greimasiana de Landowski para analisar a experiência vivida de uma turma de estudantes do Ensino Médio em contato com uma exposição de arte contemporânea, a fim de posicionar as interações e refletir sobre o sentido desse encontro.

4.2 [RIO ÁGUAS CLARAS] FRATURAS, ESCAPATÓRIAS, RISCO ACEITO

Fratura e escapatórias são termos usados como subtítulos na publicação *Da imperfeição* (2017), onde Greimas desenvolveu duas interpretações sobre o sentido na experiência estética. Na primeira parte - A fratura – ele analisa cinco textos literários¹²⁰, recortando desse conjunto de poemas e fragmentos, uma espécie de irrupções, cortes na narrativa que são reconhecidos na Semiótica greimasiana como “acontecimentos estéticos¹²¹[...], ou, na versão de Landowski uma “aparição inexplicada e inexplicável, acidental, sob um fundo cotidianidade marcada pela monotonia e vivida na indiferença, senão mesmo no tédio” (2005, p. 95).

A fratura como ação, pressupõe um rompimento inesperado no que é cotidiano e se propaga no efeito de um “relâmpago passageiro” (IBIDEM.), resultando num pontual momento de ruptura, qual Landowski apresenta como as duas formas do *não-sentido*, pois

uma delas procede da pura *continuidade*: é a suposta uniformidade, pesada e fastidiosa, do cotidiano, capaz de “dessemantizar” todas as coisas; a outra, seu contrário, nasce de uma *descontinuidade* radical, que, por excesso de dispersão, exclui a emergência de qualquer forma de sentido (2005, p. 101).

Das modulações entre a rotina e o acontecimento estético, com as sucessões de rompantes e estagnações na cotidianidade das coisas, a fratura

¹²⁰ *Robinson* (Michel Tournier); *Palomar* (Ítalo Calvino); *Exercícios ao piano* (R.M. Rilke); *Elogio da Sombra* (Tanizaki Junichiro); *Continuidade dos parques* (Julio Cortázar) (GREIMAS, 2017).

¹²¹ Configurações plásticas (perceptíveis no mundo ou simuladas em textos) que, ao comover o sujeito em função de sua própria disponibilidade, proporcionam-lhe a base necessária para apreender esse “sentido outro” das coisas (LANDOWSKI, 2017, p. 118).

parece privar os sujeitos do *sentido sentido* propriamente dito por Landowski. Nesse caso, o vivido ficaria dependente de uma ordem dualista, de um lado o acontecimento estético e do outro “o reino da anestesia” (IBIDEM.). Seria um viver à espera do extraordinário para a vida fazer sentido, porém, mesmo que condenados ao *não-sentido*, essa não deixa de ser uma forma de atuação, de manifestação, de apreensão do vivido e da realidade.

Na segunda parte – As escapatórias – Greimas, “se estende em observações sobre a estética da vida cotidiana incorporadas a uma reflexão que reúne semiótica e ética” (DORRA, 2017, p. 131). Mediante suas análises, Greimas concebe que a experiência estética consiste em uma predisposição do sujeito e de sucessivas escolhas do sentir. A passagem de um estado do acontecimento para uma construção estética, se dá através “da iniciativa do sujeito e de um trabalho de construção efetuado por ele mesmo” (LANDOWSKI, 2005, p. 101). A mudança da fratura para as escapatórias, repercute em duas situações desdobradas por Landowski em sua teoria, ou seja, o sentido não está impregnado nas coisas e nem nos acontecimentos, pois “não existe para se ‘pegar’ (como seria um tesouro quando se cava a superfície)” (2001, p. 29), e a experiência estética se dá na disponibilidade dos sujeitos para,

uma auto-aprendizagem a empreender, em vista de um melhor domínio da competência latente que cada um possui para sentir ao redor de si a presença do sentido, e compreender aquilo que pode ser significado através dessa presença sensível (LANDOWSKI, 2005, p. 101).

Portanto, a escapatória pressupõe uma disposição sensível, “imaneente nas grandezas de diversas ordens que podem entrar em jogo” (IBIDEM, p, 104). Qual jogo? O jogo *construtivista*, movido pela vontade dos sujeitos em buscar valor e sentido num tempo de encontro com presenças sensíveis.

Foi investigando as profundezas do sentido, que Greimas concebeu a fratura e as escapatórias como margens do discurso e da experiência estética, que desdobraram-se em outras abordagens semióticas, como a de Landowski, que do mergulho nas mesmas águas, possibilitou *construir* a transitoriedade do *sentido sentido*, sendo esse, resultante “de um *processo interativo* e não mais como um dom gratuito, recebido por pura sorte” (IBIDEM.).

Raúl Dorra, complementa e introduz a arte nesse contexto, ao expressar:

a fratura é nossa penúria essencial – nossa imperfeição – e, por isso mesmo, o que “faz nascer a esperança de uma vida

verdadeira”¹²². As escapatórias são os chamados que a arte coloca diante de nós criando necessidades prementes sobre as quais a semiótica também *deve* se pronunciar (In: GREIMAS, 2012, p. 130).

Em outras palavras, mesmo que sobrevivendo na imperfeição da cotidianidade, a experiência estética, dada através do contato com as qualidades sensíveis tanto das coisas do mundo quanto de outros sujeitos, pode ser uma possibilidade de transformação da realidade e do vivido, seja na efemeridade da fratura ou no autoaprendizado das escapatórias. Assim, se o sensível opera descontinuidades, é porque através dessa condição, também se entrecruzam conhecimentos e sentidos. Sobre estas perspectivas, a arte contemporânea postula transformações através de suas linguagens diversificadas, discursos e problematizações ao aproximar-se da vida ou misturar-se nela mesma, sobretudo, favorece diálogos entre o mundo sentido e percebido, e entre o sujeito que o sente e o percebe.

O *risco aceito* é uma margem de ações possíveis de relação com o mundo, tanto socialmente quanto individualmente, pois trata-se de uma condição de flexibilidade entre as extremidades *continuidade* e *descontinuidade*. Nesse caso, uma margem prevê a prudência, com medidas de segurança evitando a exposição à riscos, o qual Landowski exemplifica, sobre as prevenções dos acidentes de estrada, onde se tomam, além das seguranças pessoais e do veículo, “milhares de precauções hoje consagradas sob a forma de outras tantas proibições de ordem pública – proibição de acelerar, de parar, de virar, de dobrar – cujo desfecho não poderia ser, a rigor, senão a proibição de sair de casa” (2014, p. 18). No outro lado, a descontinuidade opera na imprudência individual, “visando à exploração do desconhecido, à superação dos limites, à criação do novo e que, por isso mesmo, valoriza o princípio do arriscar-se” (IBIDEM).

O que pode acontecer, diante dos extremos regidos sob a conservação da vida ou a aventura das fortes emoções? Como diz o autor, “aplicada ao pé da letra, nem uma nem outra seria sustentável de modo duradouro”. Na opção de uma rejeita-se a outra, o que incute na escolha: “Morrer de tédio a fogo lento, junto à lareira? Ou morrer de prazer, e portanto, também na dor, mas em grande velocidade?”(IBIDEM).

¹²² Aspas do autor.

Diante desse dilema, Landowski prevê o *risco aceito* como uma terceira condição de relação dos sujeitos consigo, entre outros e com mundo, que tem por base, nem a rejeição nem a escolha por algum desses princípios reguladores da vida. No entre dessas bases extremas, ele introduz um “grau de probabilidade dos riscos” (2014, p.19), que são aceitos e que individualmente dispõe-se a assumir em distintas situações do vivido. Aqui, não é uma relação de obediência cega, nem de se deixar persuadir por outras vontades, mas é uma autonomia do *fazer sentir* a si próprio, sentindo-se contagiado por outros corpos sensíveis.

Nesse contexto, a partir da fratura, das escapatórias e do risco aceito, introduz-se as diferentes formas de interação propostas por Landowski, sobre as quais Fiorin destaca que

o sistema que ele arquitetou tem um caráter dinâmico, pois permite deslizamentos de um regime para o outro. Esses deslocamentos possibilitam estudar, de maneira bem fina, os diferentes processos que manifestam o sistema, pois uma série de passagens graduais liga um regime a outro (In: LANDOWSKI, 2014, p. 9).

Desses processos interativos, o semiótico reelaborou os Regimes de Interação, um sistema teórico-metodológico que propicia investigações sobre as diferentes maneiras de relação dos e entre sujeitos. De outra forma, esses regimes possibilitam estudos sobre a estesia na experiência humana, conduzindo análises dos diversos modos de recepção estética, das preferências e formas de vida de um grupo ou uma sociedade diante de suas práticas cotidianas. Nisso reside a potência dessa teoria para estudos que envolvem Arte e Educação, no qual as produções artísticas “falam de outro modo” na contemporaneidade (IBIDEM); o que não deixa de ser um *risco aceito*, ou *interações arriscadas*.

4.3 [RIBEIRÃO FORTALEZA] REGIMES DE INTERAÇÃO

Programação, Manipulação, Ajustamento ou Acidente, são as possibilidades em que Landowski formaliza os modos de existência ou as maneiras de relações dos sujeitos. Assim como Greimas propôs o Percurso Gerativo do Sentido como modelo de análise dos textos e o quadrado semiótico como um constructo de análise, Landowski propõe um sistema elíptico, articulado entre as suas partes, para compreender as dinâmicas sociais e individuais através

dos Regimes de Interação. Estes, são compreendidos e analisados mediante duas constelações: a Constelação da prudência, onde estão situadas a Manipulação e a Programação e a Constelação da aventura, onde se situam o Ajustamento e Acidente.

Landowski comenta que

foi necessário assentá-los sobre princípios e relações tanto claramente interdefinidos quanto possível. Com efeito, se era imprescindível que eles se distinguem uns dos outros com a maior nitidez na teoria afim que eles sejam operacionais enquanto instrumentos conceptuais, por outro lado, ficava claro desde o início que, na prática das análises, quase nunca se encontraria no estado puro, mas sempre misturados segundo articulações e dosagens diversas (2017, p. 199).

O esquema dos Regimes de Interação demonstra as possíveis interligações entre eles, nesse caso, o trânsito de um regime para outro, permite considerar que as relações humanas oscilam entre continuidades e descontinuidades, dependendo dos formatos sociais inseridos na realidade e das escolhas individuais. Ao se analisar discursos a partir desse modelo, se está operando com condições não estanques que também remetem à arte contemporânea, sejam as apropriações, os deslocamentos ou o hibridismo das linguagens. Esses movimentos fluídos intervêm nas relações de quaisquer de natureza, o que se pode considerar como alternativas comportamentais e maneiras do viver.

Fiorin, sintetizou os Regimes da seguinte forma:

a programação é o modelo em que o estado resultante da transformação é o efeito de causa. A manipulação é o modelo em que transformam “estados de alma”, em que se busca, essencialmente por intermédio da persuasão, motivar alguém agir de determinada maneira. O acidente (o acaso) é o modelo que descreve os acontecimentos que, por sua própria natureza, escapam a qualquer determinação. O ajustamento é o modelo em que os parceiros da interação, sentindo a maneira de agir um do outro, vão construindo *in fieri* os princípios da relação. Esses modelos estão ligados a estilos de vida: o rotineiro, o aventureiro, o prudente, etc. (2014, p. 9).

Comentando sobre seu constructo, Landowski (2014), diz que esse sistema formado por quatro fórmulas, foi desenvolvido com o propósito de se articular e se combinar entre si, permitindo dar conta da variedade híbrida ou polivalente dos

processos interacionais observáveis. As interligações de um regime para outro, o posicionamento das constelações, de um lado a prudência e do outro a aventura, bem como os fundamentos de cada regime de interação e de sentido, estão referidos no modelo elíptico; forma escolhida para sistematizar uma metodologia que permite a flexibilização entre os regimes.

A Programação, fundada no princípio da *regularidade*, “preside, em primeiro lugar, as atividades de tipo *tecnológico* que concernem as nossas relações com as coisas. Mas ela pode também subjazer a um modo de organização social e política de tipo *tecnocrático*, no que tange às relações entre as pessoas” (IBIDEM, p. 32). O uso do termo *tecnológico*, refere-se às automatizações e práticas mecânicas de ação e pensamento a que os sujeitos estão expostos, como diz o autor, “um regime de segurança perfeita, sem acidentes nem desvios de qualquer tipo” (IBIDEM). Age-se sem refletir, repetindo padrões de pensamento e de condutas que vão sendo internalizados e constituintes da vida social, cultural, educacional a qual está inserido. Ao se programar uma realidade, dependendo do estágio de desenvolvimento, entra-se no campo da alienação, da robotização, da máquina e aí, programar também se refere a operar, controlar, impor, agir de outro sobre si. Ficções já viraram realidades, os exemplos são incontáveis e desnecessários elencar, mas há algo com que se preocupar, pois, para quais modelos e serviços a sociedade cibernética opera? E ainda, quais modelos e serviços se está disposto seguir?

O *fazer ser* na interação programada, pressupõe a totalidade no grau de previsibilidade e a *insignificância* como regime de sentido, sendo que, as relações entre sujeitos ou sujeitos e objetos e mundo se dão em termos mais objetivos. Uma interação é da ordem da Programação, “quando, para se chegar a seus fins, é suficiente que o ator se apoie em certas determinações preexistentes, estáveis e cognoscíveis, do comportamento do outro” (LANDOWSKI, 2014, p.48). A segurança perfeita, sem desvios nem acidentes de qualquer natureza, tende a ser estratégias de urgência para conduzir os pensamentos humanos? Retomando a discussão, sobre a atual legislação educacional para os jovens brasileiros e as condições de implementação nas escolas públicas, que dentre as habilidades e as competências a serem adquiridas, inviabilizam as oportunidades de um *construir-se* enquanto ser inteligível e sensível, em detrimento do *fazer-ser*.

Na cena social contemporânea, inevitavelmente vive-se de programação, os dias são organizados em calendários, agendas, horas, minutos e até os segundos são necessários diante das atribuições; de necessária à exaustiva, a programação envolve a tudo e a todos, pode-se controlar o tempo e ganhar condições no *fazer* cotidiano. Por outro lado, quando se trata de viver sob a égide do modelo da Programação, como uma forma de interação nas várias instâncias da vida, perde-se em protagonismo, passando a viver *papeis temáticos* (IBIDEM, p. 22).

A Manipulação, é o Regime de Interação fundado no princípio da *intencionalidade*, no qual se interpõe estratégias, motivações e as razões dos sujeitos, exigindo avaliações e escolhas do que está sendo posto. “A *manipulação* – e mais amplamente a *estratégia*, que desenvolve uma maior escala a mesma lógica do “fazer fazer”- constitui, em seu princípio, o recurso das sociedades civis fundada na interdependência dos sujeitos” (IBIDEM, p. 32). Se para o modelo da Programação, o autor utilizou o termo *tecnológico*, para a Manipulação, usa o termo *político*, referindo-se ao trabalho de persuasão das vontades dos sujeitos, levando-os assim ao *querer fazer* ou *dever fazer* algo. Nesse regime, um sujeito age sobre o outro intervindo, não necessariamente como uma forma de *manobra*, mas como uma forma política, onde se encontram em jogo - um manipulador e um manipulado - qual queira e qual deva escolher e decidir por conteúdos postos.

As práticas de interação na Manipulação desencadeiam a *competência*, condição que pode relacionar-se também à Educação. Na Semiótica Discursiva de Greimas, a *competência* é vista como o resultado da Manipulação, etapa do Percurso Gerativo do Sentido, provocadora de transformações, ou seja, o sujeito manipulado sai do estágio de *fazer* algo e passa a *querer* ou *dever fazer* algo. Nessa teoria, o termo Manipulação, não se reveste necessariamente de conotações pejorativas, como o sentido que se atribui a esta palavra pelo senso comum, pois quando se cumprimenta alguém, por exemplo, está se fazendo uma ação manipulatória, que é a resposta de quem é cumprimentado. A Manipulação pode se dar de quatro modos distintos: tentação, sedução, provocação e intimidação, sendo que as duas primeiras implicam *querer fazer* e as duas últimas implicam *dever fazer*.

Na conjunção entre a *competência* adquirida e o objeto alcançado, a Manipulação age na transformação, pois se trata de um outro sujeito apto, preparado, competente para algo mais. Isso pode ser bom ou ruim, ao se pensar

na possibilidade da ação de sujeitos sobre outros, pois “interagir desse modo é, portanto, em primeiro lugar, atribuir ao outro ou nele reconhecer uma ‘vontade’ e, a partir daí, procurar pesar sobre suas razões de agir” (LANDOWSKI, 2014, p. 32). Contudo, não se exclui o poder de decisão - o *livre arbítrio*, o que pressupõe uma certa autonomia de um sujeito fundado não na conformidade do outro. Nesse aspecto, observa-se duas possibilidades de um agir sobre o outro, uma mais objetiva, no caso de um estrategista-manipulador ao detectar o *querer*, onde “o reconhecimento do outro enquanto sujeito não é, portanto, mais que um momento necessário no processo de dominá-lo e instrumentalizá-lo mediante a obtenção, mais ou menos forçada, de seu consentimento (p. 33); e a outra forma, se estende num plano mais intersubjetivo, o que significa “que um não exclui o outro mas que, reforça-se mutuamente” (p. 34); trata-se de uma boa vontade para com o outro, visto como um “sujeito pleno de direito, e não como uma coisa de comportamento estritamente programado” (p.49).

Competência é um termo que tem suas distinções quando usado na Semiótica Discursiva e na BNCC. Na teoria de Greimas, está relacionada à Manipulação, indicando a ação sobre o outro que resulta na alteração do estado de quem foi manipulado, caracterizando uma *competência modal*, nesse aspecto, a relação entre os sujeitos é determinada, e se realiza numa instância cognitiva, ou seja, fazer o outro *querer* e *dever fazer*. Essa interação, é movida pelo ato e efeito da comunicação, não necessariamente verbal, pois outras formas de expressão também são validadas, por exemplo os gestos e as imagens (LANDOWSKI, 2014).

Especialmente com relação ao Ensino Médio, a competência ganha destaque juntamente a outro conceito, a habilidade. Na BNCC, encontram-se estruturadas as dez Competências Gerais da Educação Básica, que correspondem às aprendizagens essenciais definidas no documento e asseguram o desenvolvimento das competências estabelecidas a partir de avaliações e orientações de órgãos internacionais¹²³, conforme previsto nos Artigos 32 e 35 da LDB 9394/1996 (BRASIL, 2017, p. 13).

¹²³ OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o LLECE (Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina) (BRASIL, 2017, p. 13).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC, indicam o enfoque de caráter normativo no desenvolvimento da competência, definida como,

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

As indicações do que os estudantes *devem saber* e sobretudo, do que *devem saber fazer*, estão explicitadas na lista das competências, as quais, “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica” (IBIDEM). Ao se destacar os verbos *saber* e *saber fazer*, sustenta-se o desenvolvimento cognitivo, refletindo uma carga semântica do que é dominante e lugar-comum¹²⁴.

Os fundamentos da BNCC, tendo por foco o desenvolvimento de competências, ao que parece, pretende em primeiro plano, atender as exigências de uma macro visão econômica, que tem plenos poderes para atuar nas distintas realidades, generalizando-as; por isso e entre outras, a adoção do modelo das competências “tem sido alvo de inúmeras críticas, as implicações de sua generalização para as demais modalidades de ensino precisam ser, insistentemente, problematizadas” (SILVA, 2008, p. 19). É somente de um currículo funcional e do alcance de metas que o Ensino Médio necessita na contemporaneidade? Declarar que todos devam atingir determinado grau de competência e com isso as habilidades, estará efetivamente transformando as realidades dos jovens ou a tendência é incentivar comparações? Como serão mensuradas se as competências foram atendidas ou não?

Contemplar o enfoque da competência, pode ter seus ganhos em algumas áreas, como a economia, ao apresentar indicadores e diagnósticos mais precisos sobre o sistema educacional. Por outro lado, deixa preocupações quando passa a ser um único modo de Educação e de avaliação, pois aí só passa a valer o que pode ser medido, mas e as outras instâncias, não quantitativas, como ficam?

¹²⁴ Há palavras que se tornam “lugar-comum” e ao mesmo tempo “pontos conceituais de referências” [...] “que necessitam ser minuciosamente investigados, sob pena de não reconhecermos neles a força da mudança que comportam e são expressão” (HAMILTON, 1992, in: SILVA, 2008 p. 12).

Nessa abordagem, os estudantes se tornam competentes à *fazer e saber fazer*, mas não se apresentam preocupações sobre como podem se *construir* mais inventivos, expressivos, solidários, respeitosos, colaboradores, críticos, conscientes e sensíveis. Talvez, aqui caiba uma questão levantada por Landowski a respeito dos regimes da Programação e da Manipulação, pois como observa, a opção por um ou outro “leva a ignorar outros aspectos, talvez mesmo, em certos casos (por um tipo de deformação profissional), a negligenciar certas possibilidades no plano da experiência vivida” (2014, p. 54).

Nessa perspectiva, circunscreve processos em que o cognitivo e as linguagens ganham forma instrumental e a experiência passa a ser formativa; isso pode significar, que essas concepções “secundarizam a dimensão histórico-cultural da formação humana, comportam uma racionalidade de tipo instrumental que tem sedimentado práticas educativas que priorizam processos de adaptação do homem à sociedade” (SILVA, 2008, p. 20). Sem pontuar a proximidade da *competência* com a competição em diferentes naturezas e o vasto referencial teórico sobre a noção desse termo na Educação, sabe-se que o seu emprego não se dá em poucas linhas, mas já se pode observar que as reformas educacionais para o Ensino Médio necessitam ser problematizadas e reinterpretadas em nome de uma Educação menos restritiva e mais ajustada à outras dimensões (criatividade, imaginação, percepções, sensações, significações) do ser humano.

Na Semiótica pós-greimasiana, os desdobramentos diferem dos postulados anteriores, pois prospecta uma relação de *competência* não unilateral, em troca de alguma compensação, ao alcance de objeto-valor, nem mesmo numa expectativa instrumentalizada. Ao contrário, as interações se dão em iguais condições, isto é, o *fazer* e o *querer* se realizam por meio de uma dinâmica em conjunto e no contato com o outro, em iguais condições. Nessa perspectiva, as partes ajustam-se umas à outras, não perdendo sua competência de saber, mas o importante é que, não é somente essa uma única possibilidade de um agir com o outro. Nesse caso, os desenvolvimentos pós-greimasianos, pressupõe uma outra competência,

uma capacidade nova, ou ao menos uma competência particular que o modelo precedente não tinha chegado a conhecer: a capacidade de se *sentir* reciprocamente. Para a diferenciar da competência dita modal, nós a batizamos de competência *estésica* (LANDOWSKI, 2014, p. 50).

Além do cognitivo, acrescenta-se o sensível também como uma forma de competência, capacidade esta, advinda da ação contagiante, movida pelo *fazer sentir*. Essa interação se realiza no regime de sentido da união, no ajustamento recíproco com o contato imediato entre corpos que sentem. A *competência estética* está relacionada ao Ajustamento, Regime de Interação a ser tratado mais adiante.

Em se tratando ainda da Programação e da Manipulação, estes são Regimes de Interação inseridos na Constelação da Prudência, diante disso, o índice é de alta previsibilidade para a Manipulação e de total previsibilidade para a Programação. Landowski concebe que os humanos precisam racionalizar, operacionalizando encadeamentos lógicos, ordenamentos e organizações nas práticas sociais; entretanto, as implicações nesta constelação, em seu extremo, podem gerar estereótipos e padrões de relacionamento, gêneros e comportamentos através de linguagens diversas por onde são mantidos e repetidos por várias gerações, ao que são identificados como os *estereótipos comportamentais* (2014, p.42).

Considerando os estereótipos como uma forma de Programação vivida no dia-a-dia, Landowski verifica que,

empiricamente, entre programação de tipo causal e escolhas motivadas, ou justificadas por alguma razão, encontra-se no plano coletivo, práticas ritualizadas e, no plano individual, toda sorte de condutas cotidianas enquadradas pelo uso, pelo hábito, pelo costume, pelas regras do saber viver ou simplesmente pela moda –maneiras de vestir, de conversar, de organizar o espaço da casa, de divertir-se, de alimentar-se, de cuidar-se, e assim por diante -, cuja estabilidade (ainda que seja somente relativa) parece remeter a “programações” de ordem intermediária, mais difíceis de definir que a pura causalidade (Ibidem., p. 37).

As procedências socioculturais sejam, hábitos, usos, rituais ou outras formas comportamentais podem ser justificadas por dois Regimes de Interação, tanto por razões de regularidade dos comportamentos quanto pela motivação para o seu desenvolvimento. Os exemplos citados pelo autor para ilustrar o *sentido* motivado nas práticas regularizadas, referenciam uma dona de casa ao organizar as compras e a tarefa da abelha na provisão dos alimentos na colmeia (Ibidem., p.39), ambas se organizam com os alimentos, porém a diferença se interpõe nos argumentos funcionais e estéticos da escolha, seleção, arrumação e finalidades

do uso dos alimentos para a dona de casa. Essas justificativas também cabem para os processos artísticos.

Possivelmente, pode-se pensar nas produções artísticas como formas de Manipulação, através dos seus desenvolvimentos com conteúdos e finalidades, nisso se interpõe a motivação interactante, os argumentos estéticos e os sentidos manifestos em presença. A constatação de Landowski (2014), mediante as procedências socioculturais e do lugar que essa dimensão ocupa na vida cotidiana, admite que mesmo nas continuidades e previsibilidades coexistem as motivações e os princípios da intencionalidade. O regime de interação da Manipulação, pode atribuir significação às ações práticas, mesmos as mais simples e cotidianas, pois ao serem realizadas por alguma motivação externa, são ao mesmo tempo, redefinidas através da motivação própria, gerando uma autonomia em seu modo de existência e assim produzindo sentidos.

Nos Regimes de Interação até aqui caracterizados, ou seja, Programação e Manipulação, observam-se ações unilaterais, um fazer sobre o outro, operando entre competências e motivações. Outras perspectivas advêm do Regime de Ajustamento, que tem como princípio a *sensibilidade* e com isso, a relação não se estabelece coercitivamente e nem pela persuasão, mas atua na reciprocidade do *fazer junto*, ajustando-se na medida em que sentem juntos.

Ajustamento não deve ser confundido com a ideia de adaptação, que remete ao regime da *programação* (onde um actante pode agir sobre um outro apenas sob a condição de respeitar as regularidades que regem seu comportamento). Não consiste, tampouco, em fazer de modo que um dos actantes se dobre à vontade do outro, como na *manipulação*. Trata-se de um regime entre iguais, onde os actantes coordenam suas dinâmicas respectivas em função de um princípio de *sensibilidade*. Ele põe em jogo o processo de *contágio* fundado sobre as qualidades sensíveis dos parceiros da interação, isto é, de um lado, a *consistência* estética (plástica e rítmica) dos objetos, e, de outro, a *competência* estética dos sujeitos (LANDOWSKI, 2014, p. 17).

A presença, o ato, o contágio e a estesia consistem em desenvolvimentos teóricos que embasam o regime do Ajustamento, o qual pode ser considerado um comportamento e uma dinâmica social dotados de posições flexíveis, como dançantes que se ajustam corpo a corpo e no ritmo, enquanto vão se constituindo e se realizando ao dançar. A valsa é uma das configurações em que Landowski

explicita tanto o Ajustamento como regime de interação, quanto a união como regime de sentido. Nesse exemplo, se os interactantes,

querem fazer dessa valsa uma interação gratificante, criadora de sentido e de valor, será necessário que procurem juntos, ao dançar, a melhor maneira de se ajustar um ao outro de modo que cada um possa realizar-se plenamente como dançarino – não cada qual pra seu lado, independentemente do companheiro ou em seu prejuízo, mas, ao contrário, por meio da realização mesma do outro dançarino (2014, p. 54-55).

Em tais condições se instala a abertura das possibilidades e do construir juntos, onde “cada qual busca, antes de tudo, descobrir uma forma de *realização mútua*” (Ibidem., p. 54). Com esse exemplo, o autor também reafirma que a significação é resultante da presença, não só do sujeito no mundo, mas do mundo no sujeito, e nisso, o regime do Ajustamento vai se compondo, como uma capacidade intersomática de corpos disponíveis, cada qual a seu repertório, reiteram-se na experiência mesma de se manifestar e de se experimentar, traduzidos em estética e estesia, na mesma reciprocidade, em inteligível e sensível.

O corpo é o condutor, por isso o *fazer junto* é algo que se propaga pelo contágio, independente do objeto, da mensagem ou do lugar, pois na maior parte das relações sensíveis, os estados “corpo e alma” são transmitidos e afetados. Isso ocorre na presença de manifestações humanas, mas também na convivência com as qualidades sensíveis das coisas:

fluidez da água, imobilidade hierática da montanha, resistência da pedra, pegajosidade dos corpos viscosos que ameaçam nos absorver: nessas disposições da matéria escondem-se programas de interações potenciais que, ao se fazer sentir no contato desses elementos ou pressentir apenas ao vê-los, fazem com que, mesmo imóveis, as coisas estão sempre já, esteticamente, em movimento não só diante de nós, mas de certa forma em nós (LANDOWSKI, 2017, p. 197-198).

Essa perspectiva, leva a desdobrar as interações entre sujeitos e arte contemporânea, por se tratar de encontros que tendem à processos inéditos que se formam em conjunto com as manifestações, com a realidade, com os propositores e com as demais variantes envolvidas, para assim acontecer o que Landowski propõe em sua teoria semiótica: a construção do sentido. É possível,

trazer aqui os processos da arte de Amelia Toledo, Carolina Caycedo, Raquel Stolf e Helder Martinovsky, que se uniram a água, ao mar e ao rio, absorvendo-se nesse outro numa experiência estética e traduzindo-se num dispositivo estético. A potência desse ajustamento, reside na presentificação do vivido, nos diferentes contextos expositivos e nas várias formas de interação dos sujeitos. O Ajustamento é situado no modelo elíptico, na Constelação da “aventura”, e sendo regido pela não-continuidade é fundado na competência estética, sob o regime de sentido de “fazer sentido” (LANDOWSKI, 2014, p. 80).

Acidente é uma palavra que remete ao imprevisível e causa temores. Nada que se espere do acidente é algo natural, tranquilo, estável, ao contrário, aí se instala a insegurança, o improvável, o desconhecido, as descontinuidades. Assim como a palavra “manipulação” o “acidente” tem seu aspecto semântico definido no âmbito do senso comum. Porém, na proposição semiótica da qual se fala, ambos os conceitos extrapolam os significados atribuídos nesse contexto. Diante disso, o Acidente, é o quarto Regime de Interação, o qual, no diagrama elíptico, compõe a Constelação da “aventura” e sendo fundado no princípio da aleatoriedade, produz a “insensatez” como regime de sentido.

Em sua escala, os acidentes, tanto os de proporções de catástrofes naturais quanto dos temores humanos são contingentes da vida prática, que, em maior ou menor proporção, ameaçam a continuidade da Programação e a não-continuidade da Manipulação e do Ajustamento. Outro sentido, ou conjunto de possibilidades do sentido, é proposto no regime do Acidente ao se considerar também o *acidente feliz* - sem gravidade, seja contando com a sorte, o milagre e principalmente, no caso da arte, a surpresa. Qualquer dessas descontinuidades, eufóricas ou disfóricas, produzem o mesmo efeito, pois, segundo Landowski: “Não dando vazão a qualquer forma de compreensão, elas nos colocam diante do sem sentido; excluindo toda possibilidade de antecipação, elas nos oferecem moralmente segurança alguma: em uma palavra, elas nos afundam no *absurdo*” (2014, p.71). O absurdo que se acomoda na *espera do inesperado*, um cálculo mais ou menos equilibrado entre a Programação e o Acidente, ou seja, um sujeito vivido entre o tédio da vida diária que se lança oportunamente à *boa dádiva*, um apostador.

Da concepção greimasiana sobre a fratura e as escapatórias, Landowski apresenta o desdobramento entre o sentido e o aleatório, base necessária para

dois Regimes de Interação, o Ajustamento e o Acidente. Neste último Regime, considera-se como interação, dois modos de acaso e seus efeitos de sentidos, implicando aí em diferentes situações e atitudes diante dos absurdos. Um modo de acaso se encontra na substituição de palavras como azar ou sorte para a *necessidade*, onde conforme o autor “do aparentemente carente de sentido se extrai em suma, por análise, a significação escondida” (IBIDEM, p. 74). Aqui, a necessidade vem revestida de um *por acaso*, surgida ou sugerida, intencionalmente ou casualmente, de-uma-para *aparência enganosa*, algo muito arriscado ao se ampliar de um âmbito pessoal de ocultação da realidade para estratégias manipulatórias populacionais, resultantes de cálculos e probabilidades numericamente viáveis.

Em outro modo, o acaso também remete a *fatalidade*, advinda nas práticas míticas ou mágicas do âmbito transcendental, incluindo nesse contexto, formatos de superstições e crenças “uns fixados idiossincraticamente, outros socialmente codificados e ritualizados” (IBIDEM, p. 78). O autor comenta que estas práticas estão próximas de procedimentos característicos dos demais Regimes de Interação, contudo, é na significação que se distanciam. O Acidente em seus modos de intervenção, seja no acaso da necessidade ou da fatalidade, produz um posicionamento de actante, definindo e inserindo orientações, processos e resultados. De transtornos à triunfos, o regime do Acidente produz sempre efeitos de interações arriscadas.

Porém, outras elaborações sobre o Regime do Acidente, podem ser salvadoras em outros níveis de apreensão da significação. Retomando a fratura como uma espécie de milagre do mundo externo para o sujeito, que pode surgir inesperadamente e em certas condições privilegiadas, demonstra que as relações entre humanos e natureza se dão numa perspectiva de afastamento, de disjunção ou de funcionalidade prática cotidiana. Os acontecimentos estéticos, não passarão de

elementos discretos da realidade objetiva. Privilegiamos a eficácia prática, o poder e o saber-fazer, a despeito de qualquer outro modo de relação com o mundo. Esse relativo afastamento que mantemos entre nós e o conjunto de elementos, humanos ou outros, que nos rodeiam, não impede aqueles elementos de terem, aos nossos olhos, certo valor e certo sentido (LANDOWSKI, 2017, p. 129).

Esses elementos podem aparecer como úteis ou nocivos, agradáveis ou desprezíveis, importantes ou interessantes, e dessa maneira, como diz o autor, produzem certo valor e certo sentido, mas a significação atribuída à eles é de uma realidade distanciada “e, por assim dizer, *sem alma*” (IBIDEM). Quando se passou a desumanizar o mundo e a desmundializar o homem? Há outro modo de relação, sem ser a dualista, no regime do Acidente?

Usando o mesmo termo do semiótico, e das próprias experiências de Stolf, na busca pelo silêncio no mar, paradoxalmente é o desencontro provocado pelos repentinos elementos que promovem, por assim dizer, um reencontro “que deslumbre o olhar ao deixar manifesta a presença imanente, no mundo vivido, ‘de alguma coisa que se assemelha a uma ordem’¹²⁵: a presença da significação (IBIDEM, p. 130-131). Mas esse sentido não procede de algo exterior, mas da disposição de buscar um duplo que é afetado, tanto pelo parecer das coisas quanto pelo sentir do sujeito. O ponto de vista não é uma questão da espera do inesperado, aqui alude ao observador, mas é de uma atitude provocativa iniciada em relação à si próprio – o participante.

Da segunda parte de *Da Imperfeição*, onde Greimas refere-se às escapatórias, Landowski articula que tal disposição de um duplo reencontro será um *beau geste* – um belo gesto. Gesto que implica a dimensão intersubjetiva, isto é, incorre-se em experiências e processos que reunificam homem-natureza – natureza-homem, sendo “de modo mais ou menos espetacular, por seus comportamento gestuais, proxêmicos, verbais, etc.” [...] e usando “dispositivos figurativos previamente inéditos” [...], para assim transformar-se “em re-inventor da função semiótica” (p. 132). Nesse caso, a beleza faz referência aos gestos criadores e não à categoria estética como é reconhecida na estética da arte. A beleza à que se referem os semióticos, Greimas e Landowski, supõe uma atuação, um pronunciar-se, um dirigir-se à si mesmo, que na contramão da espera, prefere “os riscos – e as promessas – do desvio; e à repetição de gestos codificados, ele opõe a necessidade interior de uma práxis autenticamente significativa” (p. 133).

¹²⁵ Landowski empresta o termo de Claude Lévi-Strauss, *Le cru et el cuit*, Paris, Plon, 1964, p. 11 (citado por Courtés in: GREIMAS e LANDOWSKI (orgs.), *Análise do discurso em ciências sociais*, trad. Cidmar T. Pais, São Paulo, Global, 1986, p. 72 (2017, p. 131).

Trata-se também de recusar os *estereótipos*, de reconhecer a beleza como efeito de sentido estético, ou em certos casos, como efeito moral, supondo a questão da competência em pronunciar-se e comunicar-se, trata-se da produção ou da configuração de algum dispositivo novo, organizado figurativamente e discursivamente (gestual, verbal, visual, sonoro), que permita, antes de tudo, dar conta de uma situação particular e “*não desconjuntar-se de si mesmo*”(IBIDEM, p.134).

Empreender em tal risco, é como diz Landowski, sobrar pouco tempo para as saídas. Mas a tarefa ao que se dispõe, salva as horas diurnas e noturnas, pois à esta altura, as configurações vão tomando forma e incorporando-se na expectativa de um gesto que vem adiante para esta pesquisadora – sistematizar as interações sensíveis de uma turma de estudantes do Ensino Médio durante visita na exposição de arte contemporânea.

Encerrando este subcapítulo, duas observações sobre o Acidente no sentido que lhe dá Landowski, parecem referenciar o que cabe em *belos gestos* a produção de arte:

desdobrado em dois atores quase autônomos (o primeiro lidando no contexto social, o segundo colocado na posição de espectador, observador do próprio agir), o sujeito, antes de surpreender seu público, assombra-se de si mesmo – não necessariamente para se vangloriar – ao descobrir, através da leitura da própria ação, a natureza dos valores fundamentais que, além dos códigos e das convenções socialmente admitidos, regem seus comportamentos em situação real (2017, p. 134).

E a segunda observação, refere-se ao trabalho da pesquisa enquanto busca de Sentido:

a compreensão de qualquer fenômeno pressupõe efetivamente, como disposição epistêmica, a aceitação – a espera – de rupturas susceptíveis de modificar seja a forma do objeto, seja o ponto de vista do observador, e assim de permitirem ultrapassar as evidências atadas à ‘normalidade’ do parecer das coisas. Tal atitude não envolve uma posição meramente passiva. Se não for a intervenção do acaso suficiente para produzir os necessários acontecimentos deslumbradores, caberá ao sujeito provocá-los por suas próprias iniciativas em relação seja consigo mesmo, seja com os demais (IBIDEM., p. 131).

A pesquisa científica e a experiência estética face aos Regime de Interação do Acidente e do Ajustamento, são ambas geradoras de um duplo sentido – o *sentido sentido* – construído em si mesmo e com outras presenças.

4.4 [RIO TESTO] FALAS, ESCUTAS, OLHARES

Relacionada às buscas particulares sobre o que acontece nas visitas em exposições de arte contemporânea, em especial às reações e Sentidos que emergem diante dessas produções para um expressivo número de pessoas, não passam despercebidas as expressões de estranhamentos e dúvidas, conforme vem sendo ressaltado ao longo deste estudo. O objeto desta pesquisa, projeta-se então para o campo empírico, tendo como ponto de partida a visita de estudantes do Ensino Médio a uma exposição de arte contemporânea, analisando-se as formas de interação conforme proposto na Semiótica pós-greimasiana por Landowski.

No desenvolvimento desta pesquisa, os dados empíricos seriam realizados com estudantes universitários de cursos afins com as Artes Visuais, como a Arquitetura e o Design, que visitariam uma mostra em saída programada para cidades próximas de Rio do Sul, onde houvesse prevista exposição de arte contemporânea. Diante de conversas e apresentações do projeto para o grupo de pesquisa¹²⁶, novas reformulações foram surgindo diante a constatação de que a cidade, em seus aspectos culturais e artísticos, também deveria promover abertura para essas manifestações. O movimento no sentido inverso, adotado então para constituição do campo para a pesquisa empírica, possibilitou como pesquisadora e gestora cultural, repensar o calendário de exposições da Galeria de Artes Arno Georg, órgão vinculado à Fundação Cultural da cidade. Por isso, além da exposição de Raquel Stolf e Helder Martinovsky realizada em 2017, na agenda da galeria reservou-se a partir de então, uma exposição de arte contemporânea para cada semestre, ao menos até o início do ano de 2019, período em que se esteve na função de superintendente da referida instituição.

Na ocasião, no intuito de iniciar os processos de análise da realidade vivida e, aos poucos, amadurecer o contexto teórico, agendou-se uma reunião com um grupo de professoras de Arte, atuantes na rede municipal de ensino, denominado

¹²⁶ Grupo formado pelos pesquisadores: Airton Jordani Jardim Filho, Ana Sabiá, Cárlica Emerin, Luzinete Carpin, Janaí Pereira, Luciano Buchmann, Rosanny Moraes Teixeira e Sandra Nunes, sob orientação da professora Sandra R. Ramalho e Oliveira.

Práxis, o qual se reúnem periodicamente, afim de revisar e dar encaminhamentos na proposta pedagógica do setor público de Educação. No encontro previamente agendado, participaram oito professoras, onde se apresentou o projeto da pesquisa, solicitando o retorno individual e por escrito do diagnóstico contendo as seguintes questões: Você aborda arte contemporânea em suas aulas? Como considera a aula com a arte contemporânea? Quais reações são mais frequentes nos seus estudantes diante da arte contemporânea? Qual seria uma justificativa ou importância para se abordar a arte contemporânea em sala de aula?

Dentre as participantes, cinco professoras retornaram o diagnóstico, informando, de maneira geral, que abordavam a arte atual em suas aulas, considerando fácil o desenvolvimento de propostas educativas, diante da variedade de materiais e das possibilidades das produções. As dificuldades foram correlacionadas ao entendimento das manifestações como performances e instalações, que se dá tanto por outros docentes quanto pela comunidade escolar. O espanto e a curiosidade foram citados como as reações mais comuns entre os estudantes ao se tratar do assunto na sala de aula. Com relação à justificativa ou importância de se abordar a arte contemporânea, as professoras relacionaram palavras como: transformação dos tempos, quebra de paradigmas e melhor entendimento dos vários aspectos da realidade.

Considera-se que o diagnóstico apresentou apenas um recorte da vivência pedagógica, observando que as cinco professoras atuam em mais de uma escola no município, bem como, possibilitou observar como se oferece o acesso à essas manifestações: é praticamente através das imagens; procura-se o entendimento como forma de legitimação para assim estender à comunidade escolar; banaliza-se o processo e os conceitos da arte contemporânea (tudo pode ser arte), em razão da materialidade advinda dos meios produtivos cotidianos; considera-se, com relativa naturalidade, que o espanto e a curiosidade dos estudantes sejam reações próprias dessas aulas; afirmar-se que a arte atual é diferente pelo tempo que se vive, diante das novas possibilidades de produção, abrindo debates sobre esta realidade.

O próximo passo da investigação, foi programar uma mostra que atendesse ao objeto empírico aqui proposto e após realizados todos os trâmites, foi marcada a data da montagem, abertura e visitação da exposição *RIVER FILM/pedra fantasma/mar-paradoxo*, conforme a figura abaixo.

Figura 26 - Raquel Stolf, convite da exposição, 2017.



Fonte: Material enviado por Stolf para a divulgação, 2017.

Ao acompanhar Stolf e Martinovsky na montagem da exposição, vivenciou-se o olhar, a fala, o silêncio, ações conexas de algo em elaboração, entre minúcias da configuração, quietude e movimentos, num ambiente preñado de construção de sentido.

Na composição dos elementos que acompanham as produções, pode-se perceber como os propositores dizem o que dizem, a exemplo de *mar-paradoxo*, onde Stolf organizou um iluminado canto com uma cadeira de praia, dispondo fone de ouvido, aparelho de som e as gravações dos cem fundos de mar. Paradoxo é acreditar que no fundo do oceano há silêncio, mas também é o que ocorre, sentando-se numa cadeira de praia e banhando-se pela luz incidental num espaço momentaneamente indecifrável. Que lugar é este? Qual o sentido deste lugar? A cadeira de praia iluminada foi um convite, uma forma de Manipulação, para ouvir o silêncio do mar. Já o rio, foi reconduzido para ser olhado e ouvido através de vídeos e filmes que não só mostram o deslocamento das pedras e das águas, como também o nascimento e sua origem, na fonte de onde brota. Nessa maneira, o rio pertence ao percurso deslocando, desdobrando, alagando, enchendo, tornando-se visível nos locais de passagem.

Na noite de abertura contou-se com a participação das professoras que responderam ao diagnóstico, alguns artistas visuais e público espontâneo, que foram recebidos com a projeção de fragmento de filme 16mm na parede externa, ao lado da porta de entrada da Galeria de Arte Arno Georg, indicada pela câmera.

Figura 27 - Helder Martinovsky, RIVER FILM, 2013-2016. Projeção de fragmento de filme 16mm (na abertura da exposição). Foto: Tiago Amado, 2017.

A)



Fonte: <https://photos.app.goo.gl/6SL3TTxBDEBv2rUq2> / Acesso em: 19 out. 2019.

Como estratégia de mediação, preparou-se um tempo e um espaço para conversa com os propositores, afim de comentarem sobre suas investigações e processos artísticos, bem como, sobre as relações dessa exposição com as cidades onde os rios filmados percorrem e para onde ela é/foi/será deslocada. Com os sentidos atentos, os que estiveram na ocasião foram convidados a aceitar os riscos de estar em contato com presenças sensíveis distintas e com a ideia de uma arte confundida com vida, permitindo observar o quanto isso é difícil de assimilar, pois os repertórios ainda são informados por muitas noções modernistas ou anteriores sobre a arte.

Figura 28 - Raquel Stolf e Helder Martinovsky na abertura da exposição River FILM/ pedra-fantasma/mar-paradoxo – Galeria de Artes Arno Georg, Rio do Sul, 2017. Foto: Tiago Amado



Fonte: Disponível em: <https://photos.app.goo.gl/6SL3TTxBDEBv2rUq2/> Acesso em: 19 out 2019.

Dentre as reações do público na noite de abertura, notou-se a motivação das professoras para agendar visitas com seus estudantes, o estranhamento da comunidade e o interesse dos propositores artísticos local diante do uso dos recursos audiovisuais.

Passando para o período de visitação, primeiramente houve a curiosidade dos funcionários¹²⁷ da Fundação Cultural, que na abordagem com a pesquisadora, solicitaram uma “explicação” sobre a exposição, de maneira que foi organizada uma conversa na galeria, não explicando, como eles solicitaram, mas provocando outras convocações além do visual. O processo vivenciado com os funcionários pode ser considerado como interações que oscilaram entre o regime do Acidente e do Ajustamento, pois diante de um inesperado momento de ruptura do costumeiro, possibilitou-se outros posicionamentos.

¹²⁷ Ficaram curiosos com o formato da exposição, organizada com aparelhos de televisão, projetores e sons. Perguntaram o que fez com que o exposto fosse arte e quem avalia essa condição.

Frederico Moraes (2013) auxilia a pensar sobre os Regimes de Interação com a arte contemporânea, trazendo a noção da arte como *situação* a ser vivida, experimentada. As situações criadas, segundo ele, são oriundas do mais banal evento cotidiano até aquelas que exigem um estado permanente de tensão e entram no jogo da recepção diferentes “armadilhas” que convocam outros sentidos que não só o olhar. O corpo é levado a vivenciar “situações nebulosas, incomuns, indefinidas, provocando nele, mais do que estranhamento ou a repulsa, o medo” (2013, p. 1). O estranhamento, nesse contexto, é um regime do Acidente, o qual vai se ajustando na experiência estética, conforme demonstrou-se no diálogo com os funcionários que se dispuseram a ver e ouvir através do rio e do mar, deslocando-se para lugares, trajetórias, pertencimentos e situações similares às vividas no cotidiano. Turmas de estudantes da Educação Básica, de graduações e públicos variados que agendaram visitas acompanhadas foram atendidos durante o período de 26 de setembro à 27 de outubro de 2017.

A visitação da turma de Ensino Médio foi realizada conjuntamente com a professora de Arte, que participou desde o início das movimentações desta pesquisa com a conversa com as professoras, o diagnóstico, o contato com os propositores na abertura da exposição e outros encaminhamentos de ordem escolar sobre a saída dos estudantes e a coleta de dados com a pesquisadora.

A escola de procedência dos estudantes é relativamente próxima à Galeria de Arte, o que proporcionou-lhes realizar o percurso entre a escola e o local da exposição caminhando. A turma era composta por vinte estudantes, porém no dia da visitação estavam presente dezessete, que foram acompanhados além da professora de Arte, por uma Pedagoga que atuava no setor administrativo da escola. Não houve antecipação de informações sobre a exposição, aos alunos somente foi comentado que iriam à Fundação Cultural para algumas atividades. Na data e horário agendado aconteceu a visita, sendo que foram disponibilizadas pela escola, três aulas de quarenta e cinco minutos cada, totalizando duas horas e vinte e cinco minutos entre o trajeto, a visitação e os registros. O grupo foi recebido por Bruno Cordeiro da Rocha¹²⁸, estudante do curso de graduação Bacharel em Artes Visuais da Universidade Regional de Blumenau (FURB), que

¹²⁸ Estagiário no Departamento de Artes Visuais da Fundação Cultural de Rio do Sul, naquela ocasião.

foi convidado para auxiliar nos procedimentos, por Tiago Amado, fotógrafo e comunicador dos eventos da Fundação Cultural, e por esta pesquisadora.

Seguindo os pressupostos das interações em ato, no que diz respeito às possibilidades da emergência de efeitos de Sentido inéditos para poder estudá-las, e tendo por premissa fundamental não induzir olhares, falas e escutas de forma antecipada, na fala inicial só foram apresentados os profissionais acompanhantes da movimentação e a temática da exposição, comentado que participariam do momento de visitação e do momento de registro escrito, que foi preparado nas mesas de estudo da biblioteca municipal, anexo ao local da exposição. Os Regimes de Interação da Programação e da Manipulação estiveram presentes em parte da pesquisa empírica, porém tomou-se cuidado para não restringir a movimentação dos estudantes, na busca de resultados fidedignos dentro do possível, principalmente no momento da visitação, pois

em tais condições, quanto mais seguros dos resultados de nossos atos estivermos por antecipação enquanto programadores ou manipuladores, mais rapidamente terminariam nossas ações – manobras ou estratégias – por tender a uma eterna repetição do mesmo. Monotonia, que, no final das contas, se produziria insignificância – e enfado (LANDOWSKI, 2014, p. 53).

Ao entrarem na galeria, os estudantes estavam entusiasmados e envolvidos com as conversas que foram surgindo no trajeto. A agitação de muitas falas ao mesmo tempo permaneceu por alguns longos minutos, até que foram se dividindo em grupos menores e se atendo ao que lhes chamava a atenção. Os sons do *RIVER FILM* ficaram inaudíveis, passando despercebidos. Os aparelhos de televisão e fones de ouvido foram os primeiros a serem vistos, mas rapidamente se dirigiam às outras produções. Nos primeiros quinze minutos, alguns estudantes comentaram já terem visto tudo da exposição, perguntando o que deveriam fazer a partir disso. Numa ação intencional de despertar a atenção dos seus estudantes (Manipulação), as professoras se concentraram nos filmes do rio, sendo acompanhadas por três estudantes, formando-se ali um grupo de debate entre o que viam e o aquilo que poderia ser.

Figura 29 - Estudantes interagindo com a projeção RIVER FILM. Foto: Tiago Amado.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Gradativamente, ouviu-se menos ruídos de fala, iniciando um processo de mais escuta e de atenção do olhar. Além do grupo da sala escura, os demais estudantes já não estavam mais agrupados, dispersando-se para ver e ouvir sozinhos; em alguns casos, ficando em duplas, como para se certificar do que estavam participando. O contágio esteve presente o tempo todo, pois de ruidosos à silenciosos, de olhares e ouvidos apressados para atenciosos, da necessidade de fechar os olhos para ouvir ou de falar enquanto olha, tudo passou pelo contagiar-se no e pelo outro, num trânsito entre o real e o virtual, entre o pensamento e a imaginação. Aos poucos, o sincretismo da exposição, as relações da enunciação, o lugar e o tempo vivido passaram a ser mais sentidos e percebidos.

A curiosidade inicial aos poucos foi deixando espaço para a observação e a percepção, uma vez que os movimentos ficaram mais lentos e mais atentos, pois é preciso parar para ouvir o silêncio. Um estudante sentou-se na cadeira de praia, colocou o fone, ouviu, ajustou-se na cadeira e fechou os olhos parecendo saborear a sensação de transportar-se de um lugar para o outro, ficando imóvel

por alguns minutos. Outros contagiaram-se dessa reação e ficaram aguardando uma vaga para sentar-se na cadeira.

Figura 30 - *mar paradoxo*: vencido o Acidente, estudante em pleno Ajustamento. Foto: Tiago Amado.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Enquanto isso, os demais estudantes foram interagindo com as outras produções que compunham a exposição, sejam as bancadas com registros escritos das tipologias do fundo do mar, sejam os processos mostrados pelos artistas através de fotografias, a exemplo do paletó de pedras ou uma colher com uma pedra fixada na parede e os sons que envolviam o ambiente. Visivelmente, as interações transitaram entre regimes diversos e foram se entrelaçando nos momentos em que se dispuseram a dialogar e contagiar-se entre si e com as qualidades estéticas manifestadas na exposição, como se pode observar nas fotografias que segue.

Figura 31 - Estudantes e pedra-fantasma. Foto Tiago Amado.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Figura 32 - notas-desenhos - mar paradoxo. Foto Tiago Amado.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

O caminho da interação, partiu do todo para a segmentação, durante a visita e a articulação foi pensada nos registros escritos, outra Manipulação, mas um procedimento adequado para uma situação escolar e/ou de pesquisa. Na sala de leitura da biblioteca, estavam colocados nas mesas, os lápis de escrever e as

folhas impressas com as perguntas, através dos registros/respostas foi possível sistematizar os dados empíricos. As questões de articulação foram: 1 - Quais impressões¹²⁹ você teve da exposição? 2 - Quais elemento (s) ou aspecto (s) das produções lhe chamaram a atenção? 3 - Você considera que as produções têm relação entre si ou não? 4 - Em qual produção seu olhar ficou mais concentrado? Sabe dizer porque isso aconteceu? 5 - Qual (quais) pergunta (s) você ficou com vontade de fazer? 6 - Com qual (quais) palavra (s) você registra a visita na exposição?

Diante do propósito nesta pesquisa, segue-se para a análise das reações de estudantes do Ensino Médio em uma exposição de arte contemporânea, tendo como parâmetros teóricos e metodológicos, os Regimes de Interação e de Sentido propostos por Landowski.

4.5 [RIO DO MEIO] REGISTRO DOS DADOS EMPÍRICOS

Dos registros verbais obtidos das respostas às questões que foram solicitadas aos estudantes e seguindo o princípio da elipse dos Regimes de Interação, organizaram-se os dados numa configuração que permitiu precisar frases concernentes a cada um dos regimes, para em seguida, retomar, de modo mais geral, aos efeitos de Sentido dessa experiência.

Foram poucos os registros que se pode considerar no regime da Programação como nas respostas¹³⁰: *A ambientação (música) e a mostra dos elementos quase de maneira que os conhecemos (2); Sim, porque elas te passam a mesma ideia (3)*, em que foram destacados contextos pragmáticos da produção e do momento, Nesse caso, ambos registros remetem à busca por propósitos mais fixados demonstrando que a ideia e o conhecimento de certos elementos da exposição, impõe certo grau de confiabilidade do exposto. Outro parecer sobre as interações nesse regime, pode ser analisado sob o aspecto de uma noção de neutralidade dos papéis temáticos, tanto da arte e suas potencialidades de

¹²⁹ Utilizou-se o termo impressões, por ser uma palavra mais próxima do vocabulário dos alunos, no sentido de seus sinônimos: efeitos, sensações, indicações, manifestações, testemunhos, entre outros.

¹³⁰ Juntamente a cada resposta segue entre parênteses o número da questão para qual a resposta foi registrada.

diálogo, quanto dos estudantes, desobrigando-os de um envolvimento intersubjetivo, assim conduzindo a visitação para uma modalidade de ação cumprida, o que traduz, ao mesmo tempo, um modo de apreensão da exposição, fundado na continuidade e na determinação (LANDOWSKI, 2014).

É possível situar como Regime de Ajustamento, o comentário de uma estudante sobre os elementos ou aspectos lhe chamaram a atenção, ao responder *Algumas folhinhas explicando o silêncio*¹³¹ (2); A estudante não teve dúvidas de que Stolf quisesse explicar o silêncio através das *notas-desenhos de tipologias de fundos do mar*, material que compõe o projeto *mar paradoxo* (2013-2016). E demonstra, por outro lado, a curiosidade sobre como explica-lo e como a propositora resolveu tal situação. Considera-se que sentir também é uma forma de conhecimento, ou seja, nas postulações pós-greimasianas, a inteligibilidade do sensível diz respeito ao modo como o componente estético faz sentido (2014). Se a estudante prestou atenção no que poderia ser uma explicação sobre o silêncio, talvez sua interação tenha sido dada buscando razões para um aparente sem razão (LANDOWSKI, 2014).

Na publicação *Interações arriscadas* (2014), Landowski comenta, no capítulo que versa sobre os *Problemas de interpretação e de fronteiras* (p. 31), que certos comportamentos que procedem do princípio da regularidade podem resultar da *motivação* do tipo *consensual*, “que subjaz à execução de práticas instituídas” (Ibidem., p. 41). Isso quer dizer, que as interações nessa natureza podem ser motivadas, segundo a conformidade e a função práticas estabelecidas; por isso Stolf estaria explicando o que é o silêncio nas notas-desenhos, mas ela dá condições para ouvir o silêncio. Experimentar e vivenciar são dimensões da recepção, que podem ser proporcionadas através do acesso e da proximidade com a arte contemporânea, ambas dimensões são advindas de um exercício, o qual no Ensino Médio poderia ser constante, tornando-se uma prática no Ensino de Arte. A partir do acesso inicial às produções de Stolf observa-se em seu processo artístico, o exercício e registro da escuta como escrita e da escrita como

¹³¹ Raquel Stolf, [notas-desenhos de escuta] *mar paradoxo*, 2009-2010.

escuta, das camadas e as modulações do silêncio, desencadeando desacelerações da audição e do olhar (STOLF, 2011).

As interações no Regime da Manipulação foram mais expressivas quantitativamente em relação à Programação, evidenciadas através das reações aos aspectos do espaço expositivo e da expografia. Pode-se dizer, que os dispositivos estéticos atuaram como estratégias visuais e sonoras, e que os estudantes permitiram-se seduzir por elas, conforme observado nos registros: - *Fazer com que as pessoas ficassem tranquilas (1); Fazer com que as pessoas fiquem relaxadas (1); O som, um dos elementos em que me chamou muito a atenção. Ele prende tua atenção (2); Me chamou a atenção as imagens em preto e branco (2); O que mais me chamou a atenção foi a sala escura (2); Todas elas tem algo de misterioso que a pessoa se interte (3); [...] em todas as obras existe um aspecto de coloração em preto e branco e sons relaxantes (3); Sim todas tentam cativar a criatividade e imaginação do ouvinte ou observador fazendo-o criticar e pensar sobre seu significado (3); Sim, todas têm ruídos e sons (3); Na exposição com o projetor, por causa do ambiente escuro e as imagens. Ele prende tua atenção (4); Mar paradoxo me deixou tranquilo, relaxado e a vontade (4); Nas cores (4);*

O verbo *fazer* indicado na maioria dos registros, pode pressupor ao menos duas situações: primeiro, a exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo* foi sentida pelo aspecto de intencionalidade, motivando os estudantes à comportamentos de tranquilidade, relaxamento e atenção; segundo, os estudantes deixaram-se induzir pelas características sonoras e visuais, como o uso das cores neutras, reiteradas nas projeções de vídeos, produções verbais e no conjunto da organização espacial - paredes, biombos, tecidos e cubos.

O espaço expositivo era amplo, o que facilitou a mobilidade entre as produções e o trânsito de grupos interagindo entre si. Nas exposições de arte contemporânea, o espaço expositivo passa a ser o lugar de acesso e coexistência entre produções e público e a expografia, portanto, o espaço que abriga a exposição, tanto pode potencializar quanto prejudicar essas relações. Por outro lado, “hoje em dia a relação de público tornou-se uma preocupação essencial. O público passou a ser visto como algo a ser permanentemente formado” (COCCHIARALE, 2006, p. 10). Nessa perspectiva, o conjunto expositivo estimula o público a estabelecer relações de seu próprio modo, bem como composto por

proposições, espaço, expografia, que se pode observar nas respostas dos estudantes, quais experiências sensoriais e corporais foram influenciadas pelos aspectos organizacionais.

Buscando em Stolf algumas noções sobre a junção de elementos sonoros e visuais nas suas instalações, recorre-se aos dizeres do pesquisador Manuel Rocha Iturbide, citado pela propositora na sua tese, conforme a observação de que, “Iturbide investiga como o elemento sonoro afeta os objetos e demais elementos visuais numa instalação e como ele se desenvolve no espaço e no tempo” (STOLF, 2011, p. 164). A partir de algumas premissas desse pesquisador, Stolf traduziu o seguinte:

1- A escultura e a instalação se convertem em disciplinas expandidas quando a estas se adiciona o som. Neste caso, o elemento sonoro acrescentado pode ser parte do objeto, pode estar relacionado com o objeto ou pode ser complemento alheio a este.

2- Ao somar um elemento que tem um linguagem essencialmente alheia ao campo visual, cria-se irremediavelmente uma conexão x entre o sentido da vista e o sentido do ouvido.

3- A experiência da obra artística plástica se modifica completamente quando utilizamos o som como elemento integral desta, devido à geração de uma percepção temporal completamente nova no espaço (ITURBIDE, 2003 in STOLF, 2011, p. 164).

Outras premissas destacadas pelos autores, são que as instalações artísticas podem ser constituídas somente por sons, ao mesmo tempo em que as características do lugar interferem na percepção do elemento sonoro, conforme demonstrado nos registros dos estudantes, nesse caso, a relação entre o visual e sonoro ficou menos perceptível do que a ressonâncias do som no lugar. Assim, as interações no Regime da Manipulação, se deram em virtude da organização do som nas projeções, na experiência espacial em função das características tanto do som quanto do ambiente, na iluminação e no uso das cores neutras. Sobre a relação sonoridade e espaço-tempo, Stolf comenta que “a criação de espaços sonoros acontece em locais públicos (como galerias, parques, museus, etc.), sendo que as pessoas que visitam esses lugares é que decidem o tempo que passam dentro ou diante de cada trabalho” (2011, p. 165). Não há como se negar que os propositores sejam manipuladores, no sentido semiótico do termo. Mas e os visitantes?

Observa-se que dentre os dezessete participantes, doze registros fizeram referências ao som, ao espaço expositivo e a expografia, constatando o que Landowski comenta sobre as interações nesse Regime:

a manipulação aponta para transformar o mundo mediante uma conduta estratégica prévia que tem em vista, se não outros caso, os “estados de alma”, ao menos a competência de outro sujeito, o “querer fazer” que o levará a agir, seja operando por si mesmo sobre o mundo como tal, seja manipulando por sua vez o outro sujeito, seja até mesmo segundo outro procedimento que ainda falta por identificar e por definir (2014, p. 22).

Arrisca-se dizer, sobre este recorte particular das interações com a arte contemporânea, que as ações dos propositores foram *intencionais*, no que se refere a suscitar acontecimentos ou experiências por vir, que implicam processo e se expandem para outras circulações, como ouvir o mar longe da região litorânea e ver o rio longe de seu percurso. Por outro lado, os estudantes demonstraram ser sujeitos semioticamente *competentes* no plano intersubjetivo, agindo nesse aspecto, com disponibilidade, uma espécie de empatia com os procedimentos propostos na exposição, apesar do Regime do Acidente ter ocorrido nos primeiros instantes.

O Regime de Interação de um modo geral, a Manipulação equivale conduzir o outro a participar do projeto proposto, o que colabora no âmbito da arte contemporânea, pois sugerem-se espaços convidativos de interação, incentivando os visitantes a dirigir sua atenção para determinadas ideias, conceitos ou valores caracterizados por inúmeros procedimentos como a repetição, o exagero, o vazio, efeitos de iluminação, cores, sonoridades, tamanhos, contextos, ambientação, entre outros.

Nesses diversos aspectos, por mais trivial, modesto ou egoistamente interessado que possa ser o objetivo visado do manipulador, toda manipulação constitui um passo rumo a uma *re-fundação* do social enquanto universo de sentido e de valores assumidos e partilhados (LANDOWSKI, 2014, p. 93).

A sociedade contemporânea tem seus fundamentos na Manipulação, incitando tendências e comportamentos que levam os sujeitos a atribuir valores aos mais diversos objetos, com isso alimentando sonhos e conquistas, desejos e consumo, promovendo as práticas individuais e sociais num coletivo de

estereótipos. Na sociedade atual, a Manipulação como Regime de Interação ganha espaço e alcança seus fins, pressupondo evidentemente um *fazer fazer* ou *fazer querer*, a partir de uma relação que é contratual implicitamente: “Reconheces o valor dos valores que te ofereço? Aceitas o *contrato de sentido* que te proponho? (IBIDEM, p. 94).

Por contraste, o Regime do Ajustamento, corresponde à uma prática dialógica, construída em presença, em ato e por contágio. A flexibilidade é uma das dimensões do comportamento a ser destacado, conforme observado nos participantes e nos registros realizados sobre a exposição em questão: *Uma forma diferente de entender a arte (1); Avaliar com muita atenção cada coisa (1); Diferenciada, mas interessante (1); Trabalhou a mente para as ideias de mudança (1); Algo sutil, simples que pode transformar o simples em algo extraordinário (1); O elemento água que da ideia de liberdade e força (2); Sobre o rio e as rochas, os elementos da natureza e o “impacto” que o homem faz (2); O que mais me chamou a atenção foi a pedra fantasma com as quedas que ela teve ao cair na água e causando sons agradáveis e suaves (2); Todas tinham haver com águas e nos mares sons parecidos (3); De certa forma sim, pois todas as obras possuem aspectos naturais (3); Tem uma sintonia entre si (3); Em alguns são produzidos som como o movimento da água tendo relação com algumas imagens de rios e lagos (3); Sim, porque envolve os elementos da natureza (3); Envolve os elementos da natureza e suas mudanças. Sim (3); Adorei pois me fez relaxar o som é muito bom (3); Ficou mais concentrado na pedra-fantasma pois teve mais concentração em ficar olhando e ouvindo os sons da água (4); Em alguns são produzidos som como o movimento da água tendo relação com algumas imagens de rios e lagos (4); O “filme”, por ter mais de uma “imagem” passando, era preciso ficar atento aos detalhes para conseguir tirar uma conclusão sobre o mesmo (4); O que o autor pensa quando propôs estas obras (a ideia original)? (5).*

Tem-se dezoito registros que se encaixam nos direcionamentos teóricos de Landowski no que se refere aos Regimes de Interação pelo Ajustamento. É possível perceber nesses escritos, a capacidade intersomática com os colegas e com as proposições, bem como a disponibilidade com que cada qual se permitiu a experiência de estar numa exposição arte contemporânea. Os repertórios individuais foram se ajustando aos repertórios do outro (colegas e produções), permitindo analisar que a interação nesse regime, é gradativa (primeiro muitas

falas para aos poucos silenciar), transversal (falas, escutas e olhares) e elíptica (transitoriedade de interações e sentidos).

Em tais condições, também se percebe a reciprocidade entre as dimensões sensível e inteligível, num diálogo que pressupõe a dúvida, a concentração, o envolvimento, a sintonia corporal, visual e auditiva, as relações com o mundo circundante e a amplitude do universo simbólico, que tanto podem ocorrer na convivência com as manifestações humanas, como também na presença com as qualidades sensíveis das coisas.

Estas devolutivas levam a desdobrar as interações entre sujeitos e arte contemporânea, por se tratarem de encontros que tendem a processos inéditos que se formam em conjunto com as manifestações, com a realidade, com os propositores e com as demais variantes envolvidas, oportunizando o que Landowski propõe em sua teoria semiótica: a geração de Sentidos. A potência do Ajustamento, reside na presença em ato e no contágio, exemplificado nas frases: *O elemento água que dá ideia de liberdade e força (2); Sobre o rio e as rochas, os elementos da natureza e o “impacto” que o homem faz (2); Envolve os elementos da natureza e suas mudanças (3); Ficou mais concentrado na pedra-fantasma pois teve mais concentração em ficar olhando e ouvindo os sons da água (4); Parece estar dito nestes registros aquilo que Landowski representa como sendo o Ajustamento, ou seja,*

pelo *entrelaçamento*, motivo que figurativiza bem precisamente o tipo de coordenação dinâmica que articula nesse caso o fazer junto, ao mesmo tempo concomitante e recíproco, de dois parceiros (ou de dois adversários) em movimento, em que cada um sente o sentir do outro graças à uma relação direta, corpo a corpo, e se amolda (por contágio) a suas emoções, a seu ritmo, a sua *hexis* mesma (2014, p. 97).

O ritmo das imagens líquidas, a modulação sonora (às vezes barulho, às vezes ruído, as vezes som) em diálogo constante, possibilitaram construir Sentidos estando em presença na arte de Stolf e Martinovsky, que intensificam-se ao emanar conjuntamente, duas instâncias, o palpável e o impalpável, o penetrável e o impenetrável, o visível e o invisível, o audível e o inaudível, ou talvez, o intervalo ou ainda a terceira margem. Se colocar disponível nesse *entre* e amoldar-se nesse ritmo, não deixa de ser um desvio do curso natural das coisas e de ser uma busca pelo silêncio – ou como Stolf menciona um “espaço-tempo mental”, pois

se o silêncio é uma questão mental e temporal, envolvendo uma “auto pausa”, um modo de estar e uma relação com a não-intencionalidade, constituindo ao mesmo tempo uma forma de abrir os ouvidos para o que nos cerca, podemos pensa-lo como um meio para tentar começar a escutar (STOLF, 2011, p. 225).

Ouvir, calar, ver e sentir são alguns processos catalisadores de sensações e percepções que, estando em contato com matérias sensíveis, potencializam-se e desdobram-se em *sentidos sentidos*. Mas, esses não se tornam exclusividade de sujeitos competentes, nem mesmo passam ligeiramente como uma correnteza; o *sentido sentido* circula na possibilidade de interações num espaço/tempo vivido, onde cada qual sendo o que é, “busca, antes de tudo, descobrir uma forma de *realização mútua* (LANDOWSKI, 2014, p. 54).

No quarto Regime de Interação proposto por Landowski, o Acidente, destacou-se vinte e três registros que se aproximam de interações nesse âmbito, pois conforme as teorizações landowskianas, eles apresentam indícios de descontinuidade e impreviões, que geraram desconfortos em relação às produções, ao ambiente e consigo mesmo, conforme o que segue:

Meio de suspense. Algo diferente (1); A ponte que era bem sinistra, as águas do mar (1); A impressão de algo diferente e inusitado (1); Achei uma coisa bem diferente do eu vejo no dia-a-dia (1); Sons agoniantes que deixam você aflito (1); Sons agoniantes, que relembram suspense (1); O paletó com pedras me deixou intrigada. A colher grudada na parede, segurando uma pedra. E também o mistério do ambiente (2); A ponte que era bem sinistra, as águas do mar (2); Mostra coisas que a gente não imaginava!(2); A imagem que continha 1 paletó com 22 pedras costuradas, achei misterioso e não consegui decifrar ou refletir sobre a mesma, tive apenas questionamentos sobre o porque disto (2); O paletó com pedras pois não faz sentido alguém costurar pedras em um paletó (2); Na Pedra-fantasma, pois me surpreendi com a forma que aconteceu (3); A produção das sete pedras fantasmas. Porque me deixou muito apreensiva, pois eu não sabia quando as pedras caíam (3); A do projetor porque tinha uns sons que pareciam filmes de terror, e as do som de água também (3); Meu olhar ficou “preso” nos vídeos preto e branco, onde mostram os rios, as arvores. Os sons angustiantes que deixam você aflito (3); No vídeo das pedras caindo. Porque é algo comum que ninguém presta a atenção e vendo/escutando de uma maneira mais atenta te deixa intrigado, e ao mesmo tempo fascinado (4); O paletó com

pedras, pois não faz sentido alguém costurar pedras em um paletó (4); A do projetor foi algo novo, interessante (4); A do projetor, porque tinha uns sons que parecia de filme de terror, e as do som da água também (4); Na colher na parede (4); Gostaria que explicasse a exposição para entendermos melhor (5); Qual a finalidade disso? (5). Qual a relação que as imagens tem em uma sala escura? (5);

Partindo do ângulo das reações frente às produções, algumas se interpõem na surpresa de algo inesperado, como na instalação *pedra branca* (1999), onde Stolf insere na parede branca uma colher de madeira com uma pedra polida, ficando quase imperceptível não fosse a luz projetada, e no absurdo, conforme uma estudante manifestou sobre a fotografia *Paleotot* (1995), imagem em que Stolf registra um paletó com 22 pedras costuradas. A irregularidade dos momentos entre a espera e as pedras fantasmas que afundam foi relatada como apreensiva, assim como as tensões provocadas pela sonoridade e pelo ambiente que deixou alguns estudantes aflitos e intrigados. Landowski comenta que no regime do Acidente, “a irrupção do sentido, ou do sem sentido, é tão perturbadora que o sujeito se encontra estupefato ou extasiado e, em todo caso, desamparado” (2014, p. 95).

Em maior ou menor proporção, as irrupções são contingentes do vivido, tanto faz sendo eufóricas ou disfóricas, elas marcam as relações por sua imprevisibilidade e assim produzindo efeitos de incertezas. Se no Regime do Ajustamento, tem-se a possibilidade do risco aceito, aqui, submerso no Regime do Acidente, o *risco puro* é uma ameaça aos valores da prudência, pois tem sua própria dinâmica, podendo ocorrer a qualquer momento e em qualquer escala da vida corrente, pois como disseram os estudantes, a exposição de arte contemporânea de Stolf e Martinovsky, mostrou: *uma coisa bem diferente do eu vejo no dia-a-dia (1), e coisas que a gente não imaginava!(2).*

Além das tensões, as interações no Regime do Acidente, também podem se dar por via da surpresa, sem gravidade, como foi registrado em relação ao *RIVER FILM*, pois como complementam alguns estudantes: *foi algo novo, interessante (4); e, algo diferente (1).* Nesse caso, reconhece-se uma reconfiguração inusitada, aquela que surpreende o olhar, a audição e a maneira particular de presença desse outro. Empreender-se no *risco puro* é considerar que a interação no Regime do Acidente, além de insensata, pode ser também

uma *boa dádiva* (LANDOWSKI, 2014). Nesse modo de interação, menos arrebatador e mais próximo de uma gratuidade inexplicada, “instala-se tranquilamente a ‘espera do inesperado’”(IBIDEM, p. 72).

Nas palavras de Landowski, as interações no Regime do Acidente são estranhas,

no qual o comportamento do outro – agora, o puro acaso – não dá motivo à interpretação alguma fundada na razão e não oferece garantia alguma no plano prático. Absurdo, mas que importa, no momento em que as possibilidades de benefício não são absolutamente nulas e o custo não é demasiadamente grande! (2014, p. 72).

O estranhamento referido pelo autor, vai ao encontro a uma capacidade observada no plano geral da vida prática, pois não seria difícil encontrar pessoas frequentemente muito sensatas que em determinados momentos lançam-se à aventura do regime do Acidente (feliz ou não). A aproximação entre os pólos da Programação e do Acidente, está ao alcance dos apostadores da vida, os que esperam o inesperado e assim são capazes de flexibilizar a insignificância e o sem sentido. Segundo Landowski, as atitudes possíveis a esse respeito, recobrem-se em diferentes discursos, como “ ‘azar’, ‘sorte’, ‘acaso’ e algumas outras” (2014, p. 74).

Refletindo sobre os aspectos de toda organização inicial da pesquisa e dos procedimentos para a sua realização, não foi “por acaso” que os estudantes depararam-se com a arte contemporânea, implicando uma intencionalidade ou um *acaso programado*. Como na Semiótica Discursiva considera-se os vários ângulos do observado, neste caso, pode-se constatar, aparentemente, que alguns estudantes reagiram “ao acaso” de encontrarem-se numa situação como alguns disseram “sinistra”, ou diante de uma *escapatória*, senão da vida prática, mas da sala de aula naquela manhã!

Landowski sublinha que o acaso tem seus próprios argumentos, se autoinstitui em ato, sem desdobramento de qualquer tipo, por isso “enquanto figura actancial continua sendo problemático. Consideremos, por falta de algo melhor, que se trata de uma forma limite, e paradoxal, de autodestinador” (2014, p. 76). A partir daí, é possível reconhecer o princípio fundador do Regime do Acidente, a aleatoriedade – do *acaso*, que segundo a teoria das interações, manifesta-se por duas formas opostas: o acaso programado - resultante de uma

probabilidade matemática calculável (posicionamento da pesquisa) e o acaso aleatório – resultante de uma *probabilidade mítica* (reações dos estudantes). Teoricamente, o acaso não tem *competência* definível, mas faz advir reações distintas dos regimes precedentes, portanto, argumenta-se segundo Landowski, sobre os papéis actanciais, sendo que nesse contexto, é exatamente o contrário do papel temático da Programação. Como esse papel foi chamado?

Pelo seu modo de intervenção, o acaso se apresenta como um actante com papel *crítico*: é ele quem decide a orientação e ainda, frequentemente, o resultado dos processos nos quais intervém. É verdade que se pode também nele reconhecer um papel *catalítico*: como o catalizador de químicos, quaisquer que sejam os efeitos que desencadeia ao seu redor, ele mesmo não sofre a menor repercussão. Mas, sobretudo, capaz de transtornar (sem jamais querer mal a ninguém) ou de fazer triunfar (sem a menor boa intenção) não importa qual programa em curso, não importa qual manipulação, não importa qual ajustamento, o acaso merece ser reconhecido como o possuidor de um papel *catastrófico* por excelência (2014, p. 79).

Crítico, catalítico e catastrófico, foram as palavras encontradas para batizar o papel dos actantes frente ao acaso nas interações no regime do Acidente, e não seriam também palavras que se interpõe na arte contemporânea? Na dinâmica do vejo/ouço dos vídeos e instalações do *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*, atravessam-se interações por diferentes possibilidades, entre elas um aglomerado fantasmagórico, que desencadeou nos estudantes, uns com mais intensidade outros menos, mas em todos sem exceção, o rumor silencioso no contato sensível.

Das improbabilidades do contato com a arte contemporânea e dos desafios impostos à Educação formal e aos espaços culturais, emergem outros percursos de acesso, interações e sentidos, os quais, direcionam-se à prática, à movimentação, à exploração e não a competencialização. Assim, o que é crítico, catalítico e catastrófico, também tende ao atravessamento, “o que nos passa”, como disse Larrosa (2002), referindo-se à experiência. As interações no Regime do Acidente, alteram o posicionamento de expectadores para apostadores que se expõem, ou melhor, que em certo sentido se arriscam à um espaço praticado indeterminado, fascinante e até temeroso, pondo-se à prova, buscando no acaso uma oportunidade do sentir; por isso, pode-se chamar de uma arriscada travessia de margens opostas entre o aleatório e o sensível. Não é de todo exatamente

assim, já que esses visitantes não foram expontaneamente à exposição. Mas isto só reitera a flexibilidade dos Regimes.

Na dinâmica elíptica dos Regimes de Interação, também pode-se notar, de acordo com os registros dos estudantes, outras relações entre o Ajustamento e o Acidente, como indicam os exemplos: *No começo não entendi, mas depois percebi que os sons provocam algo relaxante (alguns) e alguns deixam a gente incomodados (1)*; *Calma e desconhecido (1)*; bem como, entre a Manipulação e o Ajustamento: *A exposição do áudio da chuva e do mar me deixou muito relaxado e senti paz ouvindo só o áudio (2)*. *Cadeira de praia, pois a ambientação sonora junto com o conforto da cadeira traz um sentimento de paz e tranquilidade, assim “desligando-nos” de todo exterior (4)*. Nesses casos, conforme indicado no esquema das interações (LANDOWSKI, 2014, p. 85), circunscrevem-se variações, “pequenas *elipses* ou mini-percursos de transformação igualmente complexos”, pois cada forma interativa traz em estilos de vida correspondente. O que se evidencia a partir disso, é a que as interações com a arte contemporânea se dão a partir de oscilações na ordem da prudência – entre a Programação e a Manipulação e na ordem da aventura – entre o Ajustamento e o Acidente. Contudo, em se tratando do encontro face a face que requer a cada instante de som e imagem, uma qualidade de presença estética, desdobra-se em possibilidade, oportunidade, expectativa e disponibilidade de transpor um lado ao outro.

Outras configurações também podem ser cogitadas como dados obtidos na análise, no que refere às interações com as diferentes produções, pois conforme indicado, a exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*, consta de três projetos que dialogam entre si; porém, cada qual tem seu objeto de investigação e propósito estético. Nessa perspectiva, ao retomar os registros inseridos no Regime da Programação, pode-se observar que direcionam-se para um aspecto geral da exposição, não considerando as especificidades dos objetos, as produções, tampouco os meios digitais, a expografia e o espaço expositivo. No âmbito da Manipulação, os elementos constitutivos dos três projetos foram citados, havendo maior destaque para o som, que condicionou alguns estudantes ao relaxamento, tranquilidade e mistério. O som abafado do *RIVER FILM*, atingia toda a galeria e o silêncio podia ser ouvido no fone da instalação *mar paradoxo*, assim como, o som da *pedra-fantasma* que irrompiam no cenário subaquático do

rio, audível somente com os fones. Além da sonoridade, as cores das imagens e o tratamento de luz, iluminando as produções de *pedra-fantasma* e *mar paradoxo*, também a escuridão do ambiente do *RIVER FILM*, geraram efeitos de desaceleramento da escuta e da visualidade, proporcionando, nestes casos, uma acústica confortável e uma visão centralizada. Portanto, nessas duas forma de interação não houve referências que destacassem mais ou menos em determinadas produções, o que pode ser considerado como envolvimento previsíveis em suas ações, prudentes nas relações e limitados em significações.

Já no Regime do Ajustamento, foi observado em frases como *Avaliar com muita atenção cada coisa (1)*; que alguns estudantes observaram que a relação entre a realidade e a arte é *Algo sutil, simples que pode transformar o simples em algo extraordinário (1)*. Nessas interações, o vivido numa cidade que tem em sua geografia o rio, a água é uma presença natural, mas quando sentida numa abordagem sensível, transborda-se em outras significações, como força e liberdade. Os estudantes observaram no conjunto dos projetos que o elemento água fluía entre eles, sendo rio ou mar e que em sintonia com o ritmo das imagens havia um som igualmente fluído: *pois em alguns são produzidos som como o movimento da água tendo relação com algumas imagens de rios e lagos (3)*. Assim como as relações entre os projetos foi observada, algumas especificidades também foram pontuadas, como nos registros sobre: *A imagem que continha 1 paletó com 22 pedras costuradas, achei misterioso e não consegui decifrar ou refletir sobre a mesma, tive apenas questionamentos sobre o porque disto (2)*; *O “filme”, por ter mais de uma “imagem” passando, era preciso ficar atento aos detalhes para conseguir tirar uma conclusão sobre o mesmo (4)*. Nesses exemplos, a linguagem contemporânea produziu outras configurações do vivido, quer na adoção técnica, na transparência do processo ou no objeto de investigação artística dos propositores, possibilitando novas produções de sentido de ambos os lados enunciativos.

No Regime do Acidente, as graduações tonais entre sons e imagens, os elementos como a pedra deslocada do seu contexto natural e a neutralidade das cores provocaram reações circunstanciais, uma espécie de não envolvimento ou mesmo um estranhamento pontual e periférico diante do desconhecido. Diferentemente de uma presença contagiosa, a lógica do Acidente, dá-se entre o escorrer pelas mãos frente ao incontrolável, resultando em interações variáveis,

aleatórias e esvaziadas de Sentido. Indissociável do modo de vida e da própria Educação, as reações nesse âmbito são elementos úteis por oferecerem a possibilidade não-temida de participação e mesmo de uma alteração do curso da normalidade. Portanto, a desestabilidade pode não ser um recurso comum à Educação, mas o é para a arte dos tempos atuais, e isso interfere naquilo que se está a tratar também em termos de acesso, pois não é porque se desconhece que se deve distanciar. Ao contrário, é oportunizando mais experiências de presenças controversas e mais conexões entre a vida e a arte que se pode atender a expectativa de ir além das margens do conforto e do acaso. Daí pergunta-se: não estaria faltando nos planejamentos e avaliações dos professores menos direcionamento, oportunizando aos estudantes modos de apreensão em que os sentidos vividos pelos estudantes possam ser contemplados?

O esquema com as palavras-chave parece demonstrar maior envolvimento interativo com as qualidades plásticas e sonoras, em comparação com os textos verbais analíticos presentes na exposição. De um lado, enquanto alguns estudantes contagiaram-se na experiência ao se relacionar com o ambiente, apreendendo-o segundo as produções dos três projetos expostos e sentindo-os na fluidez entre imagens e sonoridade, outros demonstraram-se limitar aos domínios do acaso, efeito que pode ser observado diante de um papel catalítico de impressões passageiras. Por outro lado, as regularidades se revelaram na forma pragmática de relacionamento com a arte e na forma manipulada induzida pela aparência do real. Landowski (2014) argumenta que nas interações em ato, os sujeitos operam por diferentes percursos e estratégias consigo e com os outros, sejam sujeitos ou objetos; por isso, os resultados tendem a oscilações das contingências e inúmeros desdobramentos. Ou seja, os efeitos de sentido entre presenças sensíveis resultam num processo inacabado de interações, pois interdependem de outros regimes no vivido. Por isso, não cabe uma limitação do que convém às interações, pois quaisquer esferas da relação entre sujeitos e mundo supõe o desenvolvimento de processos distintos.

Na configuração que segue, selecionaram-se algumas palavras-chave dos registros dos estudantes por auxiliarem uma visão sobre esse vivido em sua expressão mais imediata, as quais foram organizadas segundo o formato elíptico proposto por Landowski (2014). Estas palavras-chave podem ser vistas como uma

das condições de *dizer* o vivido, sendo que a primeira condição necessária para tal, foi fazê-las presente.

Figura 33 - Elipse dos Regimes de Interação coletados durante visitação de estudantes de Ensino Médio na exposição RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo em Rio do Sul/SC.

Regime fundado sobre o contínuo

A Programação

Explicação

Finalidade

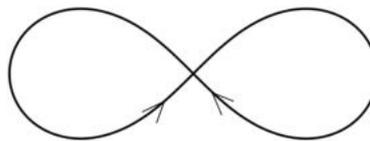
Regime fundado sobre a aleatoriedade

O Acidente

Afliç o

Suspense

Estranhamento



Regime fundado sobre a intencionalidade

A Manipulação

Toda a exposição em si

Regime fundado sobre a sensibilidade

O Ajustamento¹³²

Criativa

Intrigante

Curiosa

Fantástica

Interessante

Envolvente

Fonte: A autora, 2019.

Como possibilidade para estudos semióticos acerca da significação nas práticas sociais, Landowski pressupõe um modelo interacional que se desloca entre a regularidade, a intencionalidade, a sensibilidade e a aleatoriedade, permitindo “distinguir e explicitar certas diferenç as ‘substanciais’, no sentido de qualitativas e importantes, entre sistemas de pensamento e de práticas” (2017, p.

¹³² Duas palavras parecem estar no limiar entre o Acidente e o Ajustamento (ou Manipulação?): intrigante e curiosa. Isto também possibilita perceber a flexibilidade dos Regimes.

203). Nessa perspectiva, o modelo permitiu verificar como se articularam uns aos outros, sejam os estudantes do Ensino Médio entre si, bem como os diferentes modos de estar no espaço expositivo e de viver a experiência com a arte contemporânea, que resultou em maior número de situações vividas como interações nos Regimes do Ajustamento e do Acidente e menor como interações nos Regimes da Programação e da Manipulação.

Com efeito, os grandes manipuladores desta experiência foram os propositores, a Fundação Cultural e a professora que levou seus estudantes à exposição. Igualmente, observou-se um fazer semiótico construído na ação enunciativa de Raquel Stolf e Helder Martinovsky, seus processos de investigação, criação e curadoria, bem como, dos estudantes em seus processos de leitura e apreensões. Não houve um roteiro prévio, somente uma programação para a realização desse encontro em ato com a arte contemporânea e sujeitos disponíveis, isso porque Landowski argumenta, que a significação se encontra, por assim dizer, em todas as partes, seja na relação com a natureza, com os objetos, entre sujeitos, com as linguagens, pois “o universo inteiro é uma espécie de discurso ‘que lemos’ (apesar dele não estar, na sua maior parte, composto de ‘textos’ escritos), ou cuja fala sem palavras apreendemos continuamente” (2017, p. 29). O envolvimento ficou marcado diante da surpresa e da atmosfera misteriosa observada pelos estudantes proporcionada pelas condições multissensoriais das produções e dos efeitos expositivos do ambiente. Observou-se que foi preciso silenciar para contagiar-se com as presenças líquidas e perceber que o ordinário pode vir ser extraordinário. Pode-se comentar também, que as proposições visuais e sonoras dos três projetos *RIVER FILM/pedra - fantasma/mar paradoxo*, de maneiras diferentes, suscitarão reencontros de sentidos e não sentidos nas formas de ver o rio, de ouvir e ler o silêncio do mar, mas também nos gestos de caminhar, escutar, falar, respirar, calar, sentir-se parte e ainda expressar verbalmente algo inusitado. Nesse ponto, onde se atravessam outras tentativas, outras maneiras de dizer o fluído contorno entre o que se pensa e o que se sente, pressupõe-se um espaço de desdobramento ou de deslizamento entre a vida e a arte, e que, sempre carregadas de sentidos, fazem mais *sentido* quando pensadas no lugar de onde brotam.

Como diz Stolf, o silêncio puro ou purificador inexistente, assim permanecem os rumores da escuta, uma espécie de ruído escondido (2011, p. 298), conforme

grifado pela autora, que pode ser ouvido nas perguntas que os estudantes ficaram com vontade fazer, conforme os registros que seguem. Não há que se responder, ao menos aqui, neste tempo/espaço, pois já se chega ao momento de não se deter na busca por respostas, mas sim de deixar perguntas em aberto, por coerência com o método, como propostas para interação com o leitor:

Por que trabalhar a mente com a escuridão? Sobre os sons, por que a necessidade disso?

O que levaria uma pessoa a costurar 22 pedras a um paletó?

Qual o sentido destas obras?

O que leva uma pessoa a usar um paletó de pedras?

Por que escolheram fazer essa exposição sobre sons de água e a Pedra fantasma?

Por que?

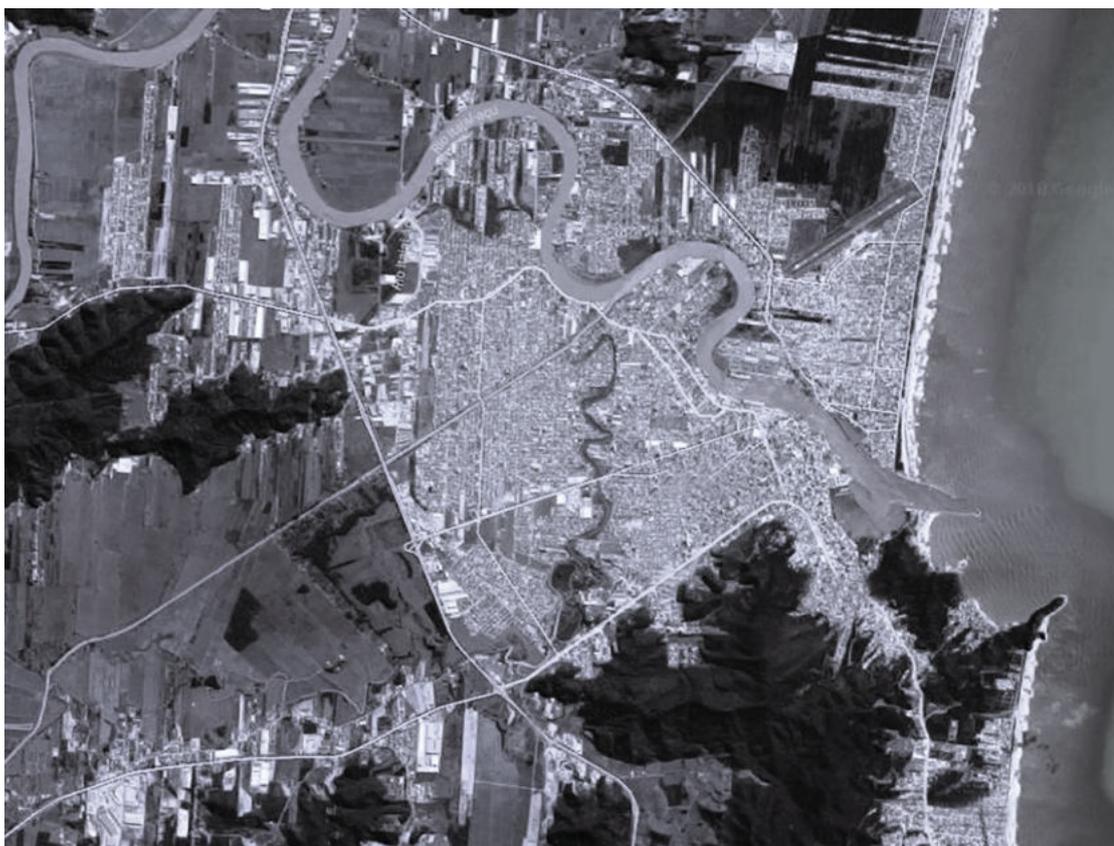
Qual o verdadeiro significado dessa exposição?

Por que as pedras se movem com a água?

Por que os sons mais tranquilos nos deixam mais leves? Que sons são estes? Como é produzido? Qual o motivo de colocar imagens na tevê?

Qual a relação dos quatro vídeos no telão? Porque não tinha fala, apenas sons?

Figura 34 - Foz do Rio Itajaí-Açú. Itajaí, 2018.



Fonte: Disponível em: <https://manchetedovale.com.br/noticias/cidade/itajai-estuda-implantacao-de-sistema-de-identificacao-de-vazamentos-via-satelite/> Acesso em 07 de mar. De 2020.

ESCUTAS DO SENTIDO

Com as ideias de um dos pensadores mais notáveis da educação brasileira, chega-se às considerações finais deste percurso que teve como vertente as artes visuais, buscando em seus aspectos mais disruptivos no sentido de transformação, bem como, na sua proximidade com o cotidiano, uma maneira de dialogar com o Ensino de Arte e o compromisso institucional escolar ou cultural de oportunizar o acesso à arte atual na perspectiva da contribuição para a formação sensível e crítica dos estudantes do Ensino Médio.

No primeiro capítulo do livro *Educação e Mudança* (1979), Freire aborda suas ideias sobre o *Compromisso do Profissional com a Sociedade*, fazendo uma análise referente às pessoas e suas formas de relação com o profissionalismo e a realidade em que atuam, observando três tipos: o autenticamente comprometido, o falsamente comprometido e o impedido de se comprometer. Cada qual refere-se à capacidade da existência do ser profissional, quer dizer, há uma construção humana que parte da reflexão e ação sobre e sob a realidade que é temporal e histórica conjuntamente. Nesse sentido, distanciar-se do meio, observar, analisar e traçar objetivos que de alguma maneira transforme a si mesmo e o lugar onde se encontra, estão entre as capacidades de um profissional comprometido com a sociedade, pois “o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto” (FREIRE, 1979, p. 4).

O que faz com que um ato se constitua num compromisso? A resposta pode parecer simples, mas em se tratando das articulações freirianas, volta-se para pensamentos mais elaborados, que dizem respeito ao ser no mundo e sua práxis – a relação homem-mundo e homem-realidade. Trata-se de uma responsabilidade e assim o educador reflete que o compromisso com o mundo, que

deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos (1979, p. 5).

Portanto, o compromisso tem relação direta com o vivido, assim como a arte contemporânea está engajada na realidade, o profissional que se absorve

nela também se encontra conectado com a mesma. “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (IBIDEM).

Freire (1979), menciona que na experiência de um ato comprometido com a realidade, os profissionais já não se dizem mais neutros, refletindo no vivido gestos de solidariedade e humanização. Assumir um compromisso tem suas exigências, pois implica indubitavelmente o conhecimento da realidade envolto no constante aperfeiçoamento científico, bem como de si próprio, atuando na práxis.

Esta leitura vai muito além do que aqui se expôs, pois, o autor segue adiante no livro, explicitando a educação enquanto processo de mudança social, objeto que aqui também serviu de construção dialógica em relação às políticas nacionais para os jovens estudantes das escolas públicas. A analogia sobre o compromisso profissional com a sociedade toca em aspectos muito próximos do ponto de vista dos autores aqui referenciados, a exemplo de Landowski e o olhar comprometido com as práticas em ato e com Greimas sobre a imperfeição do homem e sua busca por completude, entre outros. E ainda, o conteúdo abordado por Freire, toca à todos os envolvidos na Educação, pois professores e gestores são profissionais que se encontram diretamente envolvidos não só com seu lugar, no aspecto físico, mas com a cultura como um direito de todos e nisso compreende-se as ações educativas e os espaços culturais.

E foi diante dessa perspectiva, que estando na superintendência da Fundação Cultural de Rio do Sul, procurou-se desenvolver propostas de aproximação entre o público e a arte contemporânea, ampliando possibilidades e contatos por meio das diversas linguagens artísticas, pois naquele período, em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC), a cidade recebeu projetos tanto estaduais quanto nacionais, contribuindo para o acesso e a formação de público. Na tentativa de concretizar melhor essa ideia, também foi lançado um edital para que novos propositores visuais participassem de exposição coletiva de arte contemporânea na Galeria Arno Georg no ano de 2018, o que foi vivenciado por quinze artistas e pela comunidade. Esse movimento estendeu-se para outros projetos, como o realizado em 2019, através do *Arte na Cidade* (SESC-SC), no qual os propositores ofereceram períodos de formação e produção artística, acompanhados da curadoria; essa exposição foi realizada no SESC de Rio do Sul.

O período de dois anos (2017-2018) na gestão cultural, além de enriquecedor no âmbito profissional e pessoal, foi marcante no sentido das vivências com a diversidade cultural da região do Alto Vale do Itajaí, bem como no de estar sensibilizada com aquele momento presente e o que isso significava. Em contraponto, os desafios diante das divergências implicadas nas questões orçamentárias, nos interesses de rentabilidade política e econômica e na centralização dos recursos financeiros, foram circunstâncias da realidade vivida nessa área. O acesso, sob o ponto de vista da gestão, integra instâncias políticas, econômicas, sociais, culturais e educativas e por isso mesmo, diante de tal expansão, torna-se estratégico e transformador quando se estuda a relação entre o público e a arte.

Com o quê esta tese pode contribuir para as discursões que correlacionem a arte contemporânea, a Educação e o Ensino de Arte no Ensino Médio?

Em termos de acesso, pode-se considerar que, historicamente, a atitude do público para com as produções de arte em suas diferentes linguagens restringe-se à mera contemplação, onde se assiste passivamente peças teatrais e musicais, e aprecia-se, apenas olhando as artes visuais; considerando essa produção como um campo de erudição artística pois, de um lado, adquirem valor simbólico as recomendações de conduta do “não toque”, nos espaços museológicos e, de outro, são reforçados distanciamentos e comportamentos convencionados na relação entre arte e público. E mesmo que parecendo superadas, essas relações unilaterais com a arte estão presentes em diversos espaços, sejam eles culturais, educativos ou sociais; no entanto, a contemporaneidade e todos seus aparatos tecnológicos e midiáticos com propensão a inovações gera cada vez mais dependência e interatividade entre humanos e mundo digital, ampliando os limites e as possibilidades da relação entre a arte, a vida e o público. Trata-se de um paradoxo, pois a arte contemporânea expande-se em procedimentos, materiais e interfaces em vários campos do vivido, ao mesmo que explora, propõe, convida, experimenta, provoca, dispõe ou convoca outros posicionamentos de troca interativa e experiência sensível. O acesso à arte contemporânea, objeto desta tese, partiu da intenção de gerar experiências para obtenção de dados que traduzissem a realidade, o que é fundamental, para se traçar políticas institucionais, seja em centros culturais ou nas escolas.

Mas, por que o acesso à arte contemporânea? Em não havendo uma resposta somente, diz-se, através da metáfora do rio, pois nele reina a inconsistência, a fluidez, o indefinido, a deriva, a interrupção, a errância, a perda ou o ganho. Como disseram Martins e Picosque, no *slogan* da Ação Educativa na 4ª. Bienal do Mercosul, realizada no ano de 2003, “A arte não responde, pergunta” (HOFF, 2013, p. 76). Talvez este seja um primeiro passo para refletir o acesso sobre o qual se fala ou um ponto inicial do qual estão partindo as revisões dos processos de mediação, curadoria e projetos pedagógicos nas bienais e espaços culturais. As discussões e abordagens acerca da relação entre público e arte contemporânea, intensificaram-se nos últimos quinze anos no contexto brasileiro sendo motivadas pelo caráter transbordante das manifestações artísticas atuais, pois se valem dos mais diferentes campos do conhecimento e das mais distintas linguagens, bem como da aproximação da mediação e da curadoria com a prática educacional.

Portanto, se referir ao acesso à arte contemporânea, trata-se também de refletir sobre a gestão institucional dos espaços culturais e suas relações com as escolas, considerando-os espaços-chave de articulação entre o vivido, das revisões sobre as práticas artísticas, das significações e ressignificações por elas mediadas. Mas, isso tudo exige um tempo de maturidade teórica e compartilhamento de ideias, que por vezes, é sufocada na rotina das programações instituídas, perdendo-se no deslizar dos dias. Pode-se considerar que não só os propositores de arte contemporânea, mas que os gestores culturais e os professores de Arte também possam ser provocadores de *Acidentes* estéticos no cotidiano. Ou seja, o incentivo ao acesso à arte é também um papel das escolas e dos espaços culturais, no sentido de oferecer oportunidades transpedagógicas com a arte deste tempo em seus universos, formatos, condições, processos e dispositivos distintos, os quais podem se dar tanto em exposições locais, quanto em deslocamentos para outros centros, ou ainda, em espaços estéticos nas escolas, sem falar das possíveis interações com o espaço público.

Assim, fala-se do acesso que provém da sensibilidade, da competência e da disponibilidade para o sentir, que se alarga na relação com as qualidades estéticas das produções artísticas, mas, sobretudo, emana de uma educação para tal, pois como diz Landowski (2017), será preciso construí-la. Isto porque não apenas as

programações institucionais, as estratégias expositivas, nem mesmo a própria arte podem ampliar o acesso a ela se estiverem distantes do público. Neste caso, só se pode acessar à arte ao se ter oportunidades para interações em ato, contato direto, presente. Como “causar” esses *Acidentes* na maioria da população brasileira, distante dos grandes centros urbanos, se os recursos públicos são escassos? Não estaria na hora de os grandes mecenas, como os bancos, pensarem em itinerâncias, retribuindo com arte os ganhos obtidos com seus correntistas, como agricultores e pecuaristas que constroem o Brasil longe das capitais?

As reformulações curriculares propostas para o Ensino Médio são, no mínimo, expressão contundente de que se prepara os jovens brasileiros para um mundo onde as prioridades possam ser outras, dispensando a formação de experiências sensíveis, críticas e inovadoras que a arte pode proporcionar. Nesse caso, enfrentar a problemática da precarização do Ensino de Arte nas séries finais da Educação Básica, no presente momento, exige entender contextos mais amplos do que os delimitados aqui. Eles remetem à posturas históricas, organizações econômicas, rentabilidade financeira, processos de desenvolvimento humano e vida contemporânea, ou seja, Programações; isso tudo, entre outros fatores, são construtores de formas de relacionamento com a arte, instituídas e prorrogadas cotidianamente em vários setores, sejam eles educacionais, sociais e culturais.

Encerrando esta investigação, considera-se que ver não é suficiente quando se trata da presença em ato, como na visitação à exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*, pois ao visitante foi solicitado a participação visual e auditiva, implicando interatividades, por um lado muito próximas do cotidiano, como as imagens digitais; e por outro, experiências distantes do meio habitual, como nascentes, fundos de rio, deslocamento de pedras e registros do silêncio de cem pontos do mar. O regime de ação dos visitantes é aquele da “mutualidade, da cooperação, do encontro, da parceria, diferente do regime de conversação cotidiana e ordinária, diferente do regime de conversação espontânea” (CASANOVA-JULIEN in: BARBOSA e COUTINHO, 2009, p. 108), o que corresponde à momentos graduais, contagiantes e imprevisíveis de interação. O efeito de sentido emergiu num flutuante inesperado para os estudantes e multissensorial encontro, que teve como pauta a visitação e a observação de proposições artísticas para eles.

São muitos os desafios mobilizados a partir das exposições de arte, principalmente para museus, galerias, bienais e suas ações educativas; nesse aspecto, a relação tende a se expandir através da formação de público, que além de incentivar visitas, também pensa como encontrar meios de acolhimento, tornando-se projetos de retorno. As novas exigências ultrapassam a contemplação, pois “dizem respeito ao encontro, às aprendizagens, às transcrições, aos vestígios, à memória” (IBIDEM, p. 107). A mediação exerce sua ação auxiliando num certo tipo de conversação, participação e proximidade com a arte contemporânea; ação esta, também reconhecida como uma prática pedagógica e educativa a que os professores de Arte podem desempenhar, pois conforme Martins adverte “Agite-se antes de ler”, o que equivale dizer, nas palavras da autora, que a mediação é provocadora quando tem a proposição de

levar de fora para dentro algo que mova cada sujeito para o mergulho nas sensações, na percepção sensível, no agitar de todos os sentidos e em todos os sentidos do corpo que também pensa e se expressa. E puxar de dentro, a potencialidade e abertura para encontros com a arte e a cultura (2014, p. 248-249).

Nessa perspectiva, a mediação não exerce prioritariamente uma função, pois explora o conceito de ação, o que significa uma intercambialidade entre acesso, interações e sentidos. Aponta pois para um novo conceito de mediação, a Ação Educativa, que propicie ajustamentos, ou seja relações corpo a corpo, intersomáticas.

E quanto à Semiótica pós-greimasiana, até que ponto por meio da teoria das interações, ela possibilitou uma maior compreensão sobre o acesso à arte contemporânea? Se a pretensão de Landowski é de que os Regimes de Interação possam descrever práticas nos mais diversos âmbitos sociais, então é possível colocar seu alcance teórico e metodológico também à disposição de pesquisas educacionais na área das Artes Visuais, e foi esta a pretensão assumida nesta investigação. Os desafios da pesquisa empírica decorrem, por um lado, das demandas atuais da própria Semiótica como estudo da construção de sentido, do esforço de compatibilizar o modelo interacional com o objeto de pesquisa; e de outro, da exigência para que a presença em ato pudesse ser realizada, promovendo nesse percurso, a possibilidade da vivência dos Regimes de Interação e de sentido. Um diferencial nesse processo, ocorre por tratar-se do

encontro com manifestações artísticas, que dentre outras possibilidades, alargam, estreitam, aprofundam, fluem e constroem sentidos. Os modos de interação do público com a arte contemporânea estão associados aos modos de presença desse outro; assim, o estranhamento, o subversivo, o surpreendente, o inimaginável, a dúvida, entre outras reações podem ser constatadas e por isso, serem assumidas como condições de leitura e apreensões dessas manifestações. São os Acidentes landowskianos, conceito que, se absorvido nas aulas de Arte, podem fazer com que os estudantes não se afastem da arte contemporânea devido à uma primeira sensação de estranhamento, mas que veja nele, no Acidente, a potência do fenômeno que têm diante de si.

Ou seja, a partir dos pressupostos interacionais de Landowski, o acesso à arte contemporânea pode não ser mais uma questão de medo, mas sim de interação por via da mediação, não aquela entendida como explicação, bem como de mediadores capacitados para tal. Trata-se das ações educativas nos espaços culturais e nas escolas como vertentes de onde brotam acesso e interações, expandindo-se no transcurso carregado de potencial sensível e inteligível, preparando-se para desaguar na foz das significações do vivido. Nesse percurso, ultrapassam-se as rupturas e as escapatórias como novidades e intenções para adentrar numa perspectiva de formação, de experiências e a busca pela competência estética que se deixa construir em ato e presença.

A complexidade que se dá em encontros entre pessoas e a arte contemporânea são de tal ordem que, mesmo apoiados em parâmetros teóricos-metodológicos apropriados, houve a limitação dos dados obtidos por escrito e alguns aspectos deduzidos do gestual e mesmo do proxêmico. Portanto, impossível seria dar conta de todas as interações e os efeitos de sentido vivenciados pelos estudantes. Ainda se sublinha que se os Regimes de Interação fossem explanados aos estudantes anteriormente à visita, eles sentir-se-iam mais à vontade para descobrir suas sensações, entregando-se às diversas possibilidades como algo “normal” e não como uma expectativa de “compreensões”.

Partiu-se da hipótese de que o acesso às manifestações contemporâneas da arte e as reivindicações por elas trazidas têm alcance discursivo no vivido e estabelecem-se por meio de outras possibilidades corporais, outros diálogos e sentidos. Portanto, se há um distanciamento dessas manifestações por questões

políticas e educacionais, então além da redução desses processos na formação escolar, minimizam-se as possibilidades de uma educação para o sentir.

A dedução surgiu da observação das diversas reações do público frente as imagens de arte contemporânea, estendendo-se para outras questões que estavam relacionadas ao distanciamento local do circuito dessas manifestações; das repercussões sobre as novas reformulações curriculares com a BNCC e o Ensino da Arte no Ensino Médio e na aproximação da arte atual como forma de apreensão da realidade. As palavras aproximação e distanciamento auxiliaram, de início, no posicionamento local e social, tanto de onde se fala, quanto das reações frente à arte atual, pois repercute a presunção do senso comum de que os públicos se distanciam por falta de “entendimento”. Se o foco fosse no “sentir” e não no “entender”, a fuga e a negação como estratégias de defesa da falta do entendimento seriam neutralizadas. Percebeu-se que as relações com a arte não são binárias, uma vez que há diversos modos de se distanciar e se aproximar dessas produções, o que levou a considerar o acesso e as interações como possibilidades educativas e significativas. Assim, considera-se que não é somente por falta de entendimento que o público se distancia da arte atual, mas também por uma confrontação, ou com uma espécie de autocensura que os sujeitos se impõem, fechando-se para experiências inesperadas.

A partir daí, sendo estabelecido como objetivo, incentivar uma postura de disponibilidade para o acesso e abertura sensível às manifestações da arte contemporânea, observando e analisando as relações de estudantes do Ensino Médio em uma exposição na cidade de Rio do Sul, em Santa Catarina, tendo como parâmetros os Regimes de Interação e de sentido propostos por Eric Landowski, pode-se considerar que a experiência vivida pelos envolvidos só foi possível diante da disponibilidade compartilhada, que permitiu por diferentes modulações, sistematizar as escutas do sentido. Da dinâmica das relações com as proposições artísticas pressupõe-se contextos, práticas e estratégias que transitam da arte para a educação e da educação para a arte, expandindo-se para as políticas públicas, os espaços culturais e a sociedade, o que neste caso, defendeu-se como instâncias competentes para promover o acesso. Nesses termos, o objetivo geral desta tese teve seu alcance implicado em olhares comprometidos com os propósitos de uma semiótica do sentir; um empenho arriscado e exigente, que

buscou nas fontes e nos afluentes, o direcionamento e o vigor para chegar até aqui.

Dos objetivos específicos, seja a proposição de uma experiência de relação “em ato” dos estudantes com a arte contemporânea, obteve-se êxito, uma vez que se pode contar com a exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*, com a generosidade dos propositores Raquel Stolf e Helder Martinovsky, com a estrutura da Galeria de Artes Arno Georg e da Fundação Cultural de Rio do Sul e com o apoio da Escola Estadual, da professora de Artes e dos estudantes que participaram. O intuito de relacionar uma base teórica de fontes semióticas com a experiência vivida, foi possível a partir dos encaminhamentos teóricos nas disciplinas *Leitura de Imagem e Ação Educativa nos Espaços Culturais* com a professora Sandra Ramalho e Oliveira, no Programa de PósGraduação em Artes Visuais, das contribuições e estudos realizados no Núcleo de Estudos Semióticos e Transdisciplinares (NEST/UDESC), da participação nos eventos e bancas da área, das leituras dos textos de pesquisadores em Semiótica e das produções bibliográficas de Landowski. Deste conjunto construtivo para a aplicação metodológica na prática e seus resultados, pode-se dizer que tem ainda por vir, pois a pesquisa em si, tende, como a arte contemporânea, a ser um processo inacabado. O que ficou evidente foi a vivência dos Regimes de Interação nas reações dos estudantes e nos registros deixados; alguns pontuais à maneira de cada Regime e outros imprecisos que movimentaram a elipse semiótica de um lado para outro e de um Regime para outro. O que se colocou em prática foi um recorte de uma realidade vivida, vista sob um ângulo específico num momento presente, que representou interfaces de um encontro sensível, cuja proposta adotada permitiu distinguir e explicitar certas diferenças qualitativas nas falas, escutas e olhares dos estudantes, bem como pensamentos e práticas sobre o acesso à arte contemporânea.

Ainda, com relação ao modelo interacional e ao alcance de outro objetivo, qual seja, o de abordagem dos aspectos da arte atual e da exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*, correlacionando contextos educacionais e espaços culturais, apresentando outras vertentes paralelas sobre o tema ou que possam ser objeto de novas pesquisas, pode-se considerar que diante da amplitude da tarefa e do potencial da referida exposição, igualmente das

proposições contemporâneas, ficam em aberto outras possibilidades que tal objetivo propõe.

Todavia, constatam-se algumas correlações e resultados específicos, que à maneira de Landowski (2017), podem abrir pistas a serem exploradas nos estudos acerca da arte e da educação. Assim sendo, observa-se, diante das leituras, que o Ensino Médio no Brasil tem sido um espaço de disputa no que se refere a sua finalidade, sendo que ainda persistem os mais controversos debates, seja pelos problemas de acesso, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade (KRAWCZYK, 2009, p.7). O desinteresse ou a desmotivação demonstrados mediante as altas taxas de evasão, baixo rendimento nos exames de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); falta de professores com formação adequada para atuação docente, entre outros aspectos, têm contribuído para a problemática do déficit educacional, que ainda demanda a necessidade de ampla discussão, pois conforme Silva,

o fracasso escolar é produzido *na e pela* sociedade, da qual a escola é parte. É certo que o fracasso escolar resulta, em parte, das práticas curriculares que tomam o conhecimento desprovido de significado e de sentido para os alunos (2008, p. 147).

Recolocar o debate sobre a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC sob a aparência de ensino inovador, continua a gerar confrontos e um pedido de maior reflexão sobre a responsabilidade com a educação dos jovens, na busca da ressignificação dessa condição escolar socialmente constituída. Nesse complexo surgem algumas possibilidades, como adequar-se às novas regulamentações, valorizando no currículo as linguagens como é o caso da Arte, ou potencializar o debate, mantendo-o vivo com escapatórias e riscos aceitos que gerem alguma transformação. Nesse sentido, compreende-se a Arte como um potente dispositivo na formação dos cidadãos.

Sendo assim, mesmo com as aprovações de tais regulamentações, onde se prevê a precarização da Arte no Ensino Médio brasileiro, defende-se aqui a legitimidade do seu ensino para a formação integral dos jovens estudantes, de maneira que, havendo seu distanciamento no ensino escolar formal, caberia aos espaços culturais, cada vez mais, a responsabilidade sobre proporcionar o acesso à arte contemporânea à esses e à outros segmentos sociais.

Analisando-se as contribuições da Semiótica Discursiva, mais especificamente dos postulados pós-greimasianos de Eric Landowski, e a sua adoção como teoria e método para desenvolver esta investigação, constatou-se sua adequação para o estudo das reações dos estudantes com a arte contemporânea, sendo que dialogou-se com as interações, com a realidade local e tempo atual no ato de estar presente diante da arte, aproximando o *sentido* do viver. Um dos postulados da teoria é o de olhar a realidade por outro lado, por outra perspectiva, por outro ângulo. Do legado da Semiótica canônica, em sua generalidade de estudos, os pós-greimasianos seguiram as pistas deixadas por Greimas, assim transcendendo seu *corpus* teórico-metodológico para estudos que tenham as práticas do vivido como objeto de investigação. Dessa maneira, a Semiótica, conforme Landowski, “[...] tem vocação a nos proporcionar algo, existencialmente. Desse ponto de vista, sua primeira justificativa é seu poder liberador (2017, p. 206); tal proposição, tem suas contribuições no avanço da teoria, flexibilizando os objetos de estudo e os campos de atuação, quanto os campos de análise, com os Regimes de Interação e de sentido.

Outra proposição de ampla abordagem é a teoria do sensível, qual insere conceitos como a presença, o ato, a estética e a estesia, a disponibilidade, os riscos, as escapatórias, a apreensão e o corpo *sentido*, conceitos estes que se mostram adequados ao se tratar de arte contemporânea, pois ela tensiona os cânones e rompe com a institucionalidade para constituir-se no cotidiano e na experiência sensível. O contato com essas manifestações pode se dar por diferentes presenças e assim convoca diferentes modos interacionais; nesse aspecto, o público passa a ser participante ou por vezes, o próprio processo, o que pode causar algo agradável ou repulsa, oscilando assim os Regimes de Interação e mobilizando o *sentido sentido* como um modo de apreensão da experiência, que é estética e estésica. E não é isto que a arte contemporânea espera? Em outras palavras, as interações pressupõem relações entre corpos e esses com o mundo, os quais dotados de competência, estrutura e valores partilhados, interligam-se de alguma maneira; mas para que haja relação é preciso que estejam disponíveis; talvez aí resida uma fundamental contribuição da Semiótica para os professores de Arte se darem conta do potencial papel da arte contemporânea para a educação.

Água, rios e mares articularam contextos entre a arte contemporânea, o lugar de onde se fala e a exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*. Carolina Caycedo e Amélia Toledo foram destacadas pelos aspectos de suas produções artísticas que dialogam com as proposições de Raquel Stolf e Helder Martinovsky. A aproximação entre elas e eles resultou das interfaces entre as vivências, processos e desdobramentos de suas experiências com a arte em estado líquido, movediço, informe e assonante. A partir desta interligação, foi possível observar que o campo expandido, o espaço como prática, as poéticas da água, as escutas e registros do silêncio foram e são concepções, explorações, deslocamentos, apropriações ou objetos de investigação da arte atual, que transcendem a proporção, o palpável, o visível, o audível. No que conflui estes enunciados contemporâneos com a vida atual? Em diversos aspectos, os quais, destacam-se o diálogo com tempo-espaço cotidiano, onde as relações se tornaram conectadas, estruturadas em redes, multifacetadas e por outro lado, menos presenciais; bem como, na arte que se mistura com a vida e convoca outras maneiras de presença, ampliando as possibilidades para um *corpo sentido*, ou seja, a diversidade da arte contemporânea possibilita relações intersomáticas num processo de partilha entre corpo e mundo, articulando as duas dimensões humanas: o sensível e o inteligível; e ainda, tenciona a própria história, os procedimentos, a plasticidade, os processos e as relações dessa produção com os sentidos humanos.

Abordar a arte contemporânea é disponibilidade de vivência, de experiência, de significação, porque ela se realiza no encontro com corpos sensíveis, sendo os sentidos o acesso de um algo que não está pronto, ao contrário, que está aberto à troca, ao jogo, ao diálogo, às interações. Nessa perspectiva, a arte incita a ficar no presente e ao mesmo tempo, prolonga a experiência atemporal quando considerada sua dimensão discursiva, da mesma forma como Buoro e Rebouças consideraram, que [...] é pelo discurso, tal qual aponta Greimas (1976) como instância de mediação e de interação, que a linguagem da arte se manifesta (2014, p. 311). Nesse aspecto, considera-se o discurso como um fenômeno linguístico que é e tem sentido e que a arte, sendo discurso e estando em relação com alguém, é também geradora de sentidos; o que oferece algumas condições para se pensar sobre a presença em relação à arte contemporânea, pois tanto é texto quanto contexto, ao materializar o sentido.

Estando em diálogo com outros, a arte produz novas configurações de si mesma e dos que participam dessa relação, o que não deixa de ser então um ato de doação recíproca, com capacidade de ressignificar o espaço/tempo e o vivido dos participantes.

Nesse caso, tanto a mediação quanto as interações, condizem com o pressuposto metodológico assinalado por Landowski acerca da experiência em ato, pois se para o semiótico isso se caracteriza como uma prática, o que nesta pesquisa, foi imprescindível, para os encaminhamentos do percurso planejado e desenvolvido. Assim sendo, considera-se, para efeitos de Educação e do Ensino de Arte, que não há como prever de que modo se dão as interações e a apreensão de sentidos sem uma experiência em ato, ao mesmo tempo em que há diversos modos de o público se relacionar com a arte contemporânea, para além da simples rejeição, mas que também essa não deixa de ser uma interação produzida, especialmente se há incipiência ou inexistência desses discursos nas salas de aula. E ainda, em não havendo envolvimento com a arte atual nos espaços escolares, a responsabilidade de acesso à essas manifestações, são delegados a outras vias, sejam nos espaços culturais por sua própria condição, e/ou da iniciativa privada, mediante restituição de parte dos tributos, em prol da sociedade, como nos casos da renúncia fiscal, no apoio aos projetos de Incentivo à Cultura. Mas estas alternativas são difusas e até inexistentes, ao se falar do imenso território brasileiro e das pequenas e médias cidades longe dos grandes centros e patrocinadores. Portanto, deve ser da escola esta responsabilidade. Escolas há em todo o país.

Nas análises das interações vividas por uma turma de estudantes do Ensino Médio durante visita na exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*, foi possível observar, conforme pressuposto por Landowski (2014), de que há movimentação entre os Regimes de Interação demonstrados, nesta pesquisa, através das falas, escutas e olhares, assim como nos registros escritos dos estudantes. Nessa vivência, foram observadas distintas relações que se desdobraram em menor e maior quantidade para os quatro Regimes; sendo na Programação, o aspecto da pressuposição dos papéis temáticos, tanto de alguns estudantes/visitantes, quanto das relações com a arte; na Manipulação evidenciada pela expografia e as reações diante das estratégias e provocações sensoriais; no Ajustamento por onde competências e contágios foram observados

na reciprocidade sensível com um universo simbólico; e com maior ênfase, nas interações no Regime do Acidente, interpostas com a surpresa, a imprevisão, o estranhamento, a dúvida.

Os resultados desta investigação, são, por um lado, apenas alguns aspectos dos efeitos de uma ação discursiva entre arte contemporânea, Educação e Semiótica pós-greimasiana. Por outro lado, eles - os resultados - se confluem numa infinidade de variáveis pessoais, locais, sociais, educacionais e nacionais, apontando, neste caso, a predominância de reações que se caracterizam aos Regimes de Interação do Acidente e do Ajustamento, sendo que também puderam ser observadas reações sob os Regimes da Manipulação e da Programação.

Observou-se nas reações dos estudantes, que foi preciso silenciar para dialogar com as produções, nesse caso os estudantes do Ensino Médio que visitaram a exposição *RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo*, interagiram de maneira favorável ao que se pode considerar um momento de leitura e que esse convocou outros envolvimento, pois de acordo com algumas manifestações de arte contemporânea, as relações de leitura se expandem para além da visão. Outra consideração diz respeito também aos registros deixados pelos estudantes, que antes de tudo, resultam da interação em ato de leitura, dos desdobramentos propositivos da exposição, da ação programada da pesquisa, da manipulação advinda com as perguntas, da própria estratégia artística usada pelos propositores Stolf e Martinovsky, enfim da própria arte manifestada nesse encontro. Aqui as anotações tomaram-se marcas de um algo acontecido, uma ruptura, uma escapatória ou um risco aceito talvez; o que importa foi o encontro de discursos interiores que se estenderam e proporcionaram a densidade destes argumentos para uma defesa do acesso à arte contemporânea, como uma outra maneira de interagir com o mundo e gerar sentido sobre o vivido e sobre si mesmo. Por certo, a tarefa terá sua validade enquanto houverem leitores atentos para redigi-la novamente; e não seria essa a interação e o sentido que o acesso à arte contemporânea convida?

Uma investigação que aborda a arte contemporânea é de certo modo um empenho arriscado, o qual, neste caso, não se dedicou a responder questões metafísicas, mas, em grande parte, procurou aclarar o sentido dessas manifestações para o Ensino de Arte e para o vivido hoje. Pois há, no contexto nacional, razões fundamentais para pleitear a continuidade do Ensino de Arte no

Ensino Médio, em favor das apreensões por ele proposto, da formação sensível e da vida a ser olhada, ouvida e sentida por outras margens e lugares. Nesse caso, persiste a discussão e a necessidade de colocar em pauta a arte no contexto educacional, pensada em termos conceituais e de práticas que suportam essa relação, estendendo aí, para além das características, a problematização da própria ideia do que significa a arte no contexto educacional. Nessa direção, a perspectiva colocada por Favaretto (2010), é de que a arte contemporânea na Educação possa não somente ser entendida à guisa de algo a ser construído, mas também de algo em processo de destituição, de deposição, de deslocamento, de irrupções - do que é conhecido, do que é entendido e da subjetividade socialmente, economicamente, ciberneticamente criada. Não se trata da compreensão, nem mesmo de formação sobre a arte contemporânea, mas o que o autor propõe, com base em Deleuze, é “o valor disruptivo da arte na educação, em que o aprendizado surge pelo espírito de investigação, pela interpretação dos signos da experiência” (IBIDEM, p. 232).

Assim pensando, a experiência com a arte contemporânea na Educação, não se limita ao discurso da criatividade, pois neste implica a originalidade e a inventividade, ambas categorias da modernidade artística, bem como, avança a expectativa do desenvolvimento da sensibilidade, um posicionamento regulado pela falsa divisão entre o inteligível e o sensível, pois ambas as dimensões são humanas, portanto, indissociáveis. E ainda, não se molda aos discursos educacionais focados em competências e habilidades, que são os “verdadeiros postulados subjacentes ao ensino de arte” (IBIDEM, p. 243). O propósito de repensar a arte contemporânea na Educação surge da seguinte questão:

como fazer com que os acontecimentos de linguagem, sensações, percepções e afetos, que se fazem nas palavras, nas cores, nos sons, nas coisas, nos lugares e eventos sejam articulados como dispositivos, como agenciamentos se sentido irredutíveis ao conceitual, como outro modo de experiência e do saber? (FAVARETTO, 2010, p. 233).

Em não havendo uma resposta, mas tantas quantas surgirem à medida que existem experimentações pedagógicas, pode-se no mínimo sustentar que um requisito indispensável na proposição da arte atual na educação é o de praticar a si próprio como aquele que vivencia a experiência da arte. Na possibilidade simultânea entre o praticante, o pensador e o mediador, parece constituir-se um

lugar para o exercício de tal tarefa no Ensino de Arte, podendo ser referenciado a partir de concepções e ações disponíveis nos projetos ou programas educativos de exposições, museus ou bienais.

Diante de tamanha prontidão que o mundo comunicacional decorrente da tecnologia nos trouxe, que se reflete particularmente nos desafios que a arte contemporânea apresenta, a situação pode ser revertida de modo a trazer mudanças que beneficiem a educação, provocando alterações nos modos de ver, ouvir, sentir, perceber, dialogar, interpretar, experimentar, tal qual as poéticas líquidas dos propositores aqui estudados.

O estado movediço que atraiu Carolina Caycedo e Helder Martinovsky para o rio, Amelia Toledo e Raquel Stolf para o mar, permitem, dentre outras possibilidades, enriquecer as abordagens sobre a arte por meio de discursos informes e assonantes, compreendidos aqui como um meio, uma alternativa, um lugar-entre uma investigação ou uma experiência da arte com o vivido. Na contramão das políticas de Educação nacional, a arte atual potencializa o vivido, os acontecimentos, as sensações, percepções e os afetos que se fazem em escutas, visualidades e corpos-sentidos que se realizam e se atualizam em processo e na troca das experiências.

Ao confluir os termos acesso, arte contemporânea, Educação e Ensino de Arte, observa-se a complexidade diante dos desafios de todos os lados; daí a importância de se investigar como se dão essas relações, uma vez que mesmo sendo únicas - pois em uma mesma exposição, estudantes da mesma faixa etária e condições socioculturais semelhantes provavelmente terão reações diferentes - mas pode-se identificar tendências, aspectos a serem traçados estrategicamente e metodologicamente – um movimento de deslocamento que requer outras competências para além de um observador. Dessas discussões emergem tantas quantas persistem e outras a serem debatidas centradas nas lacunas desenvolvidas pela formação dos professores a respeito do ensino da arte contemporânea, sobre as próprias dificuldades da estrutura escolar e do distanciamento que a produção artística, sistematicamente, realiza entre escolas e licenciaturas no campo das artes. Cabe ainda uma questão central que se desvia dessas reflexões: a arte contemporânea não é a do tempo do aluno e do professor ma medida em que a escola ou as Políticas Públicas, se constroem como antagônicas da sociedade e os propositores do ensino?

Do percurso até aqui, com as leituras e práticas deste estudo, ouviu-se do silêncio primorosos pensamentos, sendo um deles de que a imperfeição é a condição humana, mas que nela reside uma vontade latente que é a busca pelo sentido; e isso serve para a arte, para o ensino dos jovens, para as instituições, para os pesquisadores, para a vida contemporânea e particularmente, para ajudar na compreensão de si mesmo. E o que conflui deste percurso além de uma pausa para escutar o entorno?

Sensato dizer que se buscou o *sentido sentido* e que ele se manifestou na brevidade de momentos compartilhados, nas sucessivas e complexas interações mas que igualmente inacabado, permanece um *silêncio ruidoso*, onde sempre fica algo por dizer.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AGAMBEN, Giorgio. **Gosto**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ALLAIN, Sandrine; OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. **Paixões anônimas: Flash Mobs e o tempo intersubjetivo**. Revista Palíndromo. V. 8. N.16. Florianópolis: UDESC, 2016.

BARBIERI, Stela. **O educativo Bienal**. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/texto/159/>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempo**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, A. M. **Ensino de Arte: memória e história**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

BARTHES, Roland. **Elementos da semiologia**. 16ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BEVIDAS, W. **A teoria da linguagem de Hjelmslev: uma epistemologia imanente do conhecimento**. *Estudos Semióticos*, 11 (1), 1-10. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2015.103769/> Acesso em: 13 mai. 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, no 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf/> Acesso em: 02 jul.2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192/ Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> / Acesso em 05 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N. 1 de 16 de janeiro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BOURO, Anamelia Bueno; REBOUÇAS, Moema Martins. O ensino da Arte em foco. In: FECHINE, Ivana; CATILHO, Kathia; REBOUÇAS, Moema Martins; et al. (Orgs). **Semiótica nas práticas sociais**: comunicação, artes, educação. São Paulo: Estações das Letras e Cores, 2014.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins, 2009.

JULIEN-CASANOVA, Françoise. Comentários sobre a mediação cultural. A prática de um modo-modelo e suas atualizações: as intervenções de tipo conversacional em presença direta. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da Arte Contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Ed. Massangana, 2006.

COIMBRA, Eduardo; BASBAUM, Ricardo. Tornando visível a arte contemporânea. In: BASBAUM, Ricardo (Org.) **Arte contemporânea brasileira**: texturas, dicções, ficções, estratégias. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

COURTÉS, J; GREIMAS, A.J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-266, julho 2002. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002.

Disponível: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/563/562/>
Acesso em: 28/Mar/2019.

DAZZI, Camila. Memórias da Academia: O Ensino da Arte no Início da República. **Revista ENSINARMODE**, Florianópolis, Vol. 1, N. 1, p. 009-026, 2018. Disponível:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/issue/view/Dossiê%201/>
acesso em 03/04/2019.

DIAS, Aline. *Texto de (fundo de) rio*. Textos/Interlocuções de RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo. Florianópolis, 2016.

DORRA, Raúl. Perspectiva da Semiótica. In: GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. 2.ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores: CPS, 2017.

ELIASSON, Olafur. Leer es respirar, es devenir: escritos de Olafur Eliasson. Barcelona: Gustavo Gili, 2012. In: MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**, v. 1, n. 3, Porto Alegre: UFRGS, 2014.

FAVARETTO, Celso F. Arte Contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, 2010, pp. 225-235. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a10.pdf/> Acesso em: 31 fev. 2020.

FECHINI, Yvana. **Standing Apart/Facing Faces**: notas sobre vídeo-instalação e enunciação. In: Nexos, Revista de Estudos de Comunicação e Educação. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, Ano II, n.3, 1998.

FIORIN, José Luiz. **Elementos da análise do discurso**. 15^a. ed. 1^a. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. 9a. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996 – Coleção Questões de Nossa Época; v.13.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GALELLI, Patricia. *Anotações erráticas em flutuações sobre o mar paradoxo*. Textos/Interlocuções de RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo. Florianópolis, 2016.

GERGHEIM, Fernando. **Linguagens inventadas: palavras, imagens, objetos: formas de contágio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. 2.ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores: CPS, 2017.

GROSSMANN, Martin. Arte contemporânea brasileira: à procura de um contexto. In: BASBAUM, Ricardo (Org.). **Arte Contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In: HELGUERA, P.; HOFF, M. (Org.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. Disponível em: http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8Bienal%20Portuguese.pdf/. Acesso em 01 fev. 2019.

HOFF, Mônica. Curadoria pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul. In: HELGUERA, P.; HOFF, M. (Org.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. Disponível em: http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8Bienal%20Portuguese.pdf/. Acesso em 01 fev. 2019.

IABELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos**. Tese (Livre Docência) Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2015.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo, Ação Educativa, 2009. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf> Acesso em: 14 jan. 2020.

LANDOWSKI, Eric. **Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa**. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: CPS, 2005.

LANDOWSKI, Eric. **Com Greimas: interações semióticas**. São Paulo: Estações das Letras e Cores, 2017

LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014.

LANDOWSKI, Eric. **O olhar comprometido**. Revista Galáxia, n.2, 2001.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**: ensaios de sociossemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LANDOWSKI, Eric. **Sociossemiótica**: uma teoria geral do sentido. *Galáxia* (São Paulo, *Online*), n. 27, p. 10-20, jun. 2014.

LANDOWSKI, Eric. Viagem às nascentes do sentido. In: SILVA, Ignácio Assis (ORG.). **Corpo e sentido**: a escuta do sensível. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação II**. Ciclo de Colóquios Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educação%2C+Avaliação+Qualitativa+e+Inovação+-+II/da1dace7-5267-48d9-bcde-511fe38a3d53?version=1.1/>>. Acesso em 07 fev. 2019.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**, v. 1, n.3, Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/52575>/Acesso em 01/02/2019.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda O. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. Volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/11969/rios-sem-discurso/> Acesso em 28/05/2019.

MENEZES, Luiz Maurício Betin da Rocha. **O mito do andrógino no banquete de Platão**. Disponível em: periodicos.uff.br/helade/article/view/28045/16372/acesso em: 13/05/2019.

MENESES, Ulpiano, T. Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, História visual**. Balanço provisório, propostas cautelares. Revista Brasileira de História. São Paulo: v.23, n. 46, 2003.

MORAIS Frederico de. **O corpo é o motor da obra**. 2013. Disponível em: <https://arteref.com/gente-de-arte/o-corpo-e-o-motor-da-obra/> Acesso em: 19 out. 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MURASSE, Celina Midori. **A educação para a ordem e o progresso do Brasil: o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888)**. 2001. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252132/>>. Acesso em 03 abr. 2019.

NAME, Daniela; COSTA, Marcus de Lontra. **Catálogo da Exposição Amelia Toledo - Forma Fluida**. Paço Imperial Rio de Janeiro: ADUPLA, 2015.

NÓVOA, António: **Aprendizagem não é saber muito**. Entrevista concedida à Cinthia Rodrigues, 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>>. Acesso em 06 fev. 2019.

OROFINO, Karin Z.; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. Aulas de arte sem arte? In: VANDRESEN, Monique; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra (Orgs.). **Proposições Interativas II: linguagem visual**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2011, p. 9 - 25.

PIETROFORTE, A.V.S. **Semiótica Visual: os percursos do olhar**. 2.ed., 1ª. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMALHO e OLIVEIRA, Sandra. **Imagem também se lê**. São Paulo: Edições Rosari, 2009.

RANDUZ, Dennis. **River FILM**. Textos/Interlocuções de RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo. Florianópolis, 2016.

RUCH, Michael. **Novas mídias na arte contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Incerteza viva**. Catálogo Bienal de São Paulo, 2016.

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação: há um lugar para a Arte no Ensino Médio?** Curitiba: Aymará, 2009.

SCHWARZ, Arturo. O Grande Vidro e os Ready-mades, Mesmo. In: **MARCEL DUCHAMP – 19a Bienal Internacional de São Paulo**. Curadoria da exposição “Marcel Duchamp” por Arturo Schwarz. São Paulo: Fundação Bienal Internacional de São Paulo, 1987, pp. 11-67.

SCÓZ, Murilo. **Apostila de Semiótica**. Pós-Graduação/Especialização Educação Estética: Arte e as Perspectivas Contemporâneas: Criciúma, 2009.

STOLF, R. **Entre a palavra pênsil e a escuta porosa** [investigações sob proposições sonoras]. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2011.

STOLF, R. **Laboratórios de Escuta**. *AusArt Journal for Research in Art*. 3, 2, pp.203-215, 2015.

STOLF, Raquel; MARTINOVSKY, Helder. **RIVER FILM/pedra fantasma/mar-paradoxo**. Texto de apresentação da exposição. Florianópolis, 2017.

STOLF, Raquel. Sob/sobre *notas-desenhos* de escuta. Arteriais. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, Belém (PA), v. 3, n. 4, 2017.
Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/index/> Acesso em: 30 fev. 2020.

THISTLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, reconstrução, reações dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo. In: BARBOSA, Ana M. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VINHOSA, Luciano. **Arte Reflexões no silêncio: entre ruminâncias e experiências**. Niterói: PPGCA, 2016.

ZIMMER, Claudia. **Diário de viagem: uma excursão em cinco tempos**. Textos/Interlocuções de RIVER FILM/pedra-fantasma/mar paradoxo. Florianópolis, 2016.

ZUKER, Fábio. **Carolina Caycedo**. Catálogo 32ª. Bienal de São Paulo, 2016.

ZUMACH, Roselene. **Enquadramento de curso de água: rio Itajaí-Acú e seus principais afluentes em Blumenau**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Engenharia Ambiental da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

SITES

BIENAL DO MERCOSUL. Disponível em: [http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia no campo expandido 8Bienal%20Portugue e.pdf](http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_8Bienal%20Portugue_e.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2019

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Lei 13.415. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm/ Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-acessivel/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem/> Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL. IDEB. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. Senso Escolar. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 06 fev. 2019.

CAICEDO, CAROLINA. Disponível em: <http://carolinacaycedo.com/river-books-libros-rio/>>. Acesso em: 29 set. 2019.

CAICEDO, Carolina. Disponível em: <http://carolinacaycedo.com/river-books-libros-rio/> Acesso em: 29 set. 2019.

CAMARA, Mauricio Ruiz. Formação Teriitorial do Vale do Itajaí – SC. Disponível em: <https://narrativadeviagem.wordpress.com/2017/02/19/formacao-territorial-do-vale-do-itajai-sc/> Acesso em: 07 de mar. 2020.

CLIC, RBS. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/jornais/santa/html/especiais/especial05.htm/>Acesso em: 07 de mar. 2020.

CLIMATEMPO. Disponível em: <https://www.climatempo.com.br/noticia/2019/03/31/os-10-maiores-desertos-do-mundo-3568/> Acesso em 06 ago. 2019.

DAGNONI, Cátia. Disponível em: <https://riodosul.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/24/> Acesso em: 06 ago. 2019.

DIÁRIO DO ALTO VALE. Disponível em: <https://www.diarioav.com.br/> Acesso em: 06 ago. 2019.

DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: [Dhttps://www.google.com.br/search?ei=9Hg8XcfBlyV5OUP4PqCyAc&q=dicionario+online/](https://www.google.com.br/search?ei=9Hg8XcfBlyV5OUP4PqCyAc&q=dicionario+online/)>. Acesso em: 17 jul. 2019.

DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> Acesso em: 09 jun. 2019.

DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?ei=9Hg8XcfBlyV5OUP4PqCyAc&q=dicionario+online&oq=dicionario+online/> Acesso em: 17 jul. 2019.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/> Acesso em: 09 jan. 2019.

FERVENZA, Helio. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1659525-Revista-palindromo-2-fervenza-helio.html/>>. Acesso em: 07 set. 2019.

FERVENZA, Hélio. Formas da Apresentação: da exposição à auto-apresentação como arte. Notas introdutórias. Disponível em : anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/140.pdf Acesso em: 15/08/2020.

HISTORIA DAS ARTES. Mulher banhando-se no riacho, Rembrandt. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/mulher-banhando-se-no-riacho-rembrandt/>>. Acesso em: 29 set. 2019.

HISTORIA DAS ARTES. O Nascimento de Vênus, Sandro Botticelli. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/o-nascimento-de-venus-sandro-botticelli/>>. Acesso em: 29 set. 2019.

<https://docplayer.com.br/56895212-A-fome-como-professora.html/> Acesso em: 29 set. 2019.

IBGE. Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21256-mais-de-25-milhoes-de-jovens-nao-estudavam-em-2017.html>>. Acesso em: 06 fev.2019.

IBGE. Rio do Sul. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/rio-do-sul/historico/> Acesso em: 06 ago. 2019.

INEP. Estatísticas Educacionais Internacionais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-educacionais/> Acesso em: 09 fev.2019.

ITAÚ CULTURAL. Amelia Toledo. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9129/amelia-toledo/> Acesso em: 29 set. 2019.

ITAÚ CULTURAL. Manoel Dias de Oliveira. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23864/manuel-dias-de-oliveira/>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

MAM. Coleção. Disponível em: <https://mam.org.br/acervo/1995-001-000-toledo-amelia/> Acesso em: 29 set. 2019.

MULTIRIO. A mídia educativa da cidade. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/brasil-monarquico/88-a-corte-no-rio-de-janeiro/8860-a-missao-art%C3%ADstica-francesa>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

MANCHETE DO VALE. Disponível em: <https://manchetedovale.com.br/noticias/cidade/itajai-estuda-implantacao-de-sistema-de-identificacao-de-vazamentos-via-satelite/> Acesso em 07 de mar. De 2020.

OLIVEIRA, Evaldo Rosa. A existência precede a essência: a condição humana em Sartre. Disponível em: <http://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=634/>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

REGISTRO FOTOGRÁFICO DA ENCHENTE DE 2011. Rio do Sul. Disponível em: <http://www.guthsautopecas.com.br/ench2011.html/> Acesso em: 06 ago. 2019.

RBA TV. Histórico das enchentes em Rio do Sul. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1926257314319482/> Acesso em: 06 ago. 2019.

RIUnB. Repositório Institucional. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/> Acesso em: out. 2017.

TOLEDO, Amelia. Disponível em: <https://ameliatoledo.com/obra/escultura/> Acesso em: 24 ago. 2019.

UFRGS. Repositório Digital. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/> Acesso em: out. 2017.

UFSC. Repositório. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/124371/81.pdf?sequence=1&isallowed=y/> acesso em: 07 de mar. 2020.

UNESP. Repositório Institucional. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/> Acesso em out. 2017.

VAZ, Leopoldo Gil Dúcio. Disponível em: <http://cev.org.br/comunidade/maranhao/debate/antonio-novoa-comenta-a-reforma-curricular-do-ensino-medio-brasileiro/> Acesso em: 09 fev. 2019.

YOUTUBE. John Cage's. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JTEFKFiXSx4/> Acesso em: 13 ago. 2019.