



A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo

Realização:



XXIV Bienal de São Paulo
Núcleo Educação

Patrocínio:



HSBC Bamerindus





Cildo Meireles
"Zero Cruzeiro"
1974/1978

Imagem no verso: **Cildo Meireles** - "Desvio para o vermelho" - 1968/84 - instalação - Cortesia Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro





Regina Silveira

"Intro (Re: Fresch Window, RS)"
1997
látex sobre paredes e teto
medidas variáveis
Casa Triângulo, São Paulo
Foto João Musa

Imagem no verso: **Regina Silveira** - "Tropel" - 1998 - estudo de intervenção na fachada do prédio da Fundação Bienal de São Paulo - vinil recortado por plotter e aplicado à fachada - 13 x 50 m





Albert Eckhout
"Mulher Africana"
1641
tinta a óleo sobre tela
267x 178 cm
Coleção Nationalmuseet,
Dinamarca

Albert Eckhout
"Mameluca"
1641
tinta a óleo sobre tela
267 x 160 cm
Coleção Nationalmuseet,
Dinamarca





美元跌至166
日圓暴漲逾全



德防軍集縱攻擊



歐市全面下跌
股市急跌



併合式
元紀新向通市股非



四月八日
十五成會國



中國將採五措施
穩定人民幣滙率



南北韓
虛弓虛



應

韓大使抵金泳三訪華促進
兩國將共同開發多個產業

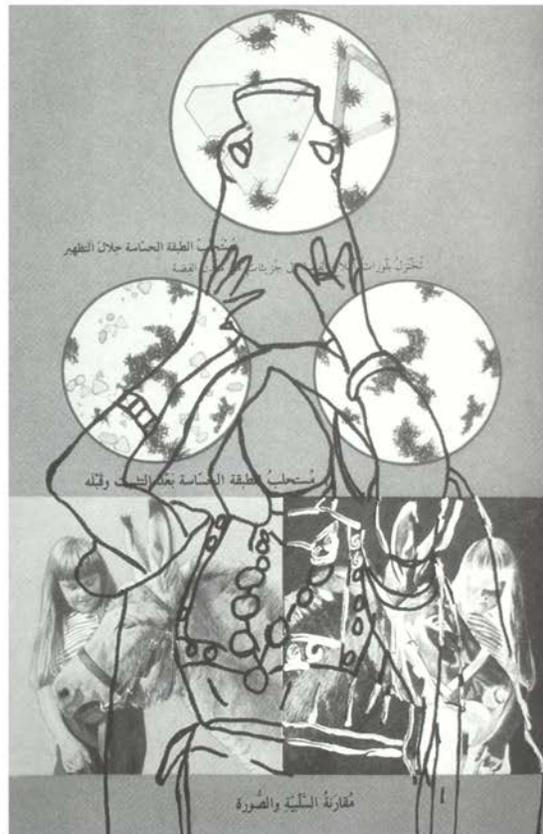


大陸打土匪
將遭上匪

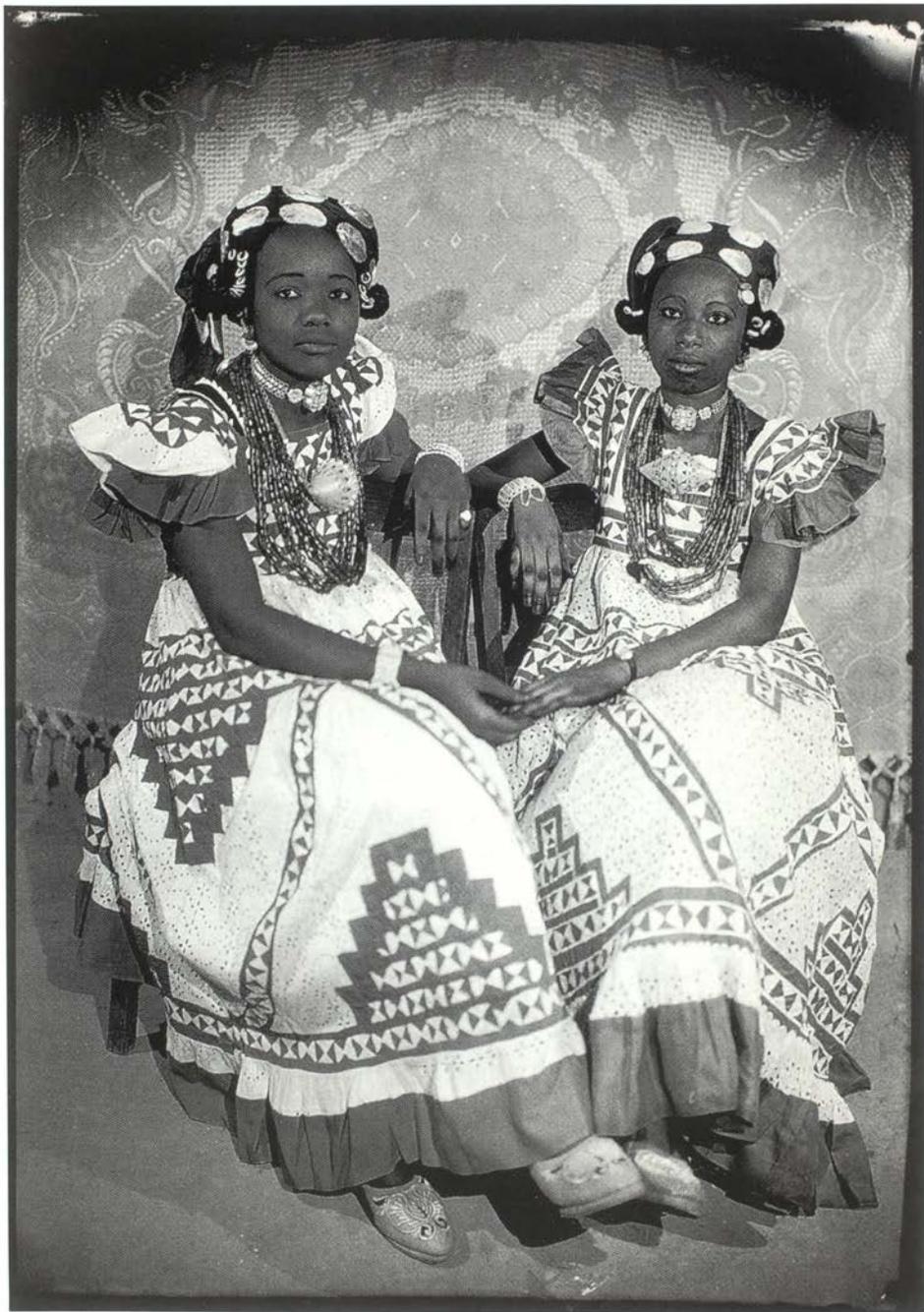


國際金融指南

Table with multiple columns of financial data, including exchange rates and market indices. The table is partially obscured by illustrations and other text.



Shuka Glotman
"Beginner's Photo Guide"
1992
fotocópia
© Yehoshua Glotman





Seydou Keita

Sem título

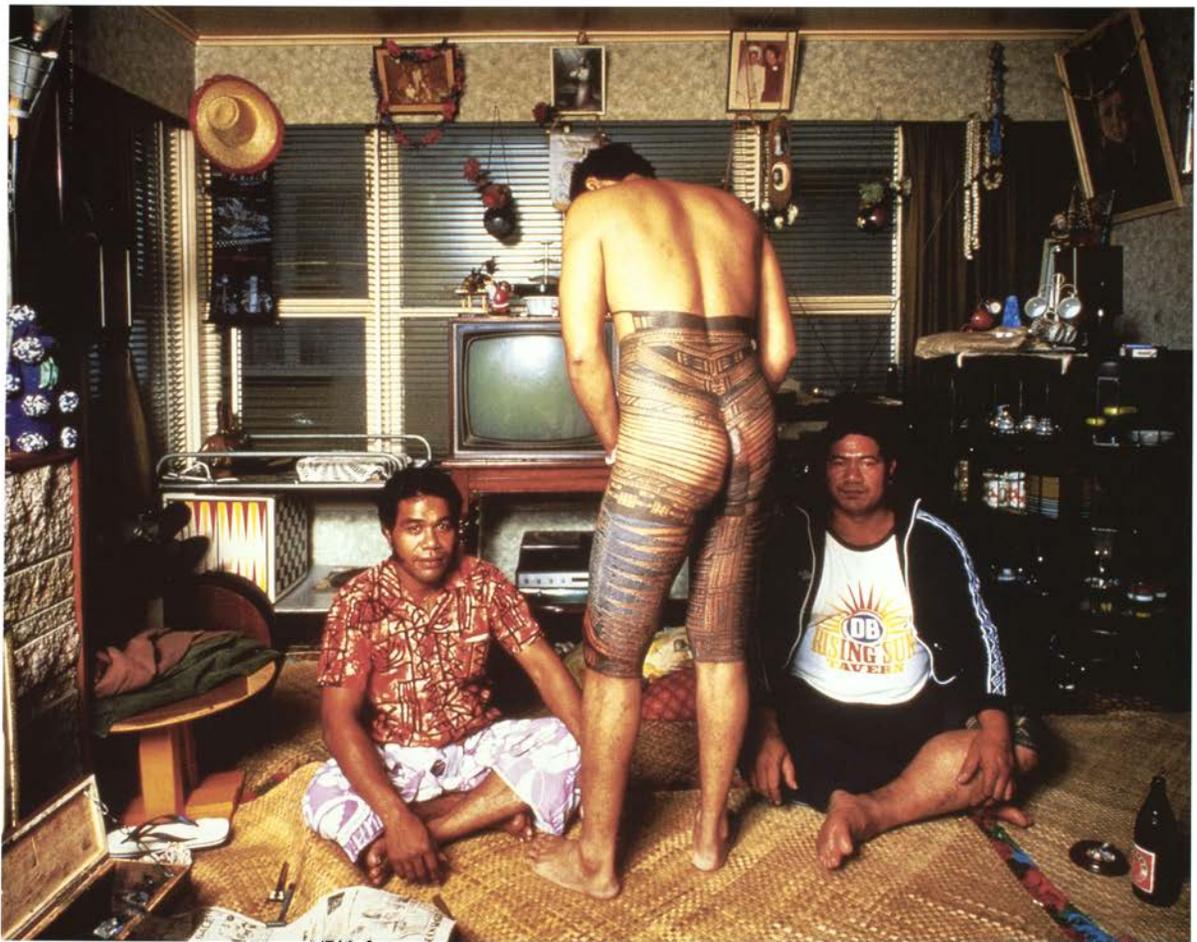
1958

fotografia

Bamako, C.A.A.C. The Pigozzi

Collection, Genebra

© Seydou Keita





Mark Adams
"Farrington Rd, Glen Innes,
Auckland - S'ua Suluape Petelo,
Tufuga Ta-Tatau"
1982
100 x 125 cm

Imagem no verso: **Mark Adams** - "Chalfont Crescent, Mangere, South Auckland - Su'a Suluape Paulo II, Tufuga 'Ta-Tatau" - 1985 - cibacromo - 100 x 125 cm





Theodore Géricault
"Le radeau de la Méduse"
(A jangada do "Medusa")
estudo
tinta a óleo sobre tela
37,5 x 46 cm
Coleção Musée du Louvre, Paris
Cortesia Réunion des Musées
Nationaux - Foto Hervé
Lewandowski

Imagem no verso: **Theodore Géricault** - "Têtes coupées" (Cabeças cortadas) - 1818-1819 - tinta a óleo sobre tela - 50 x 61 cm - Coleção Nationalmuseum, Estocolmo



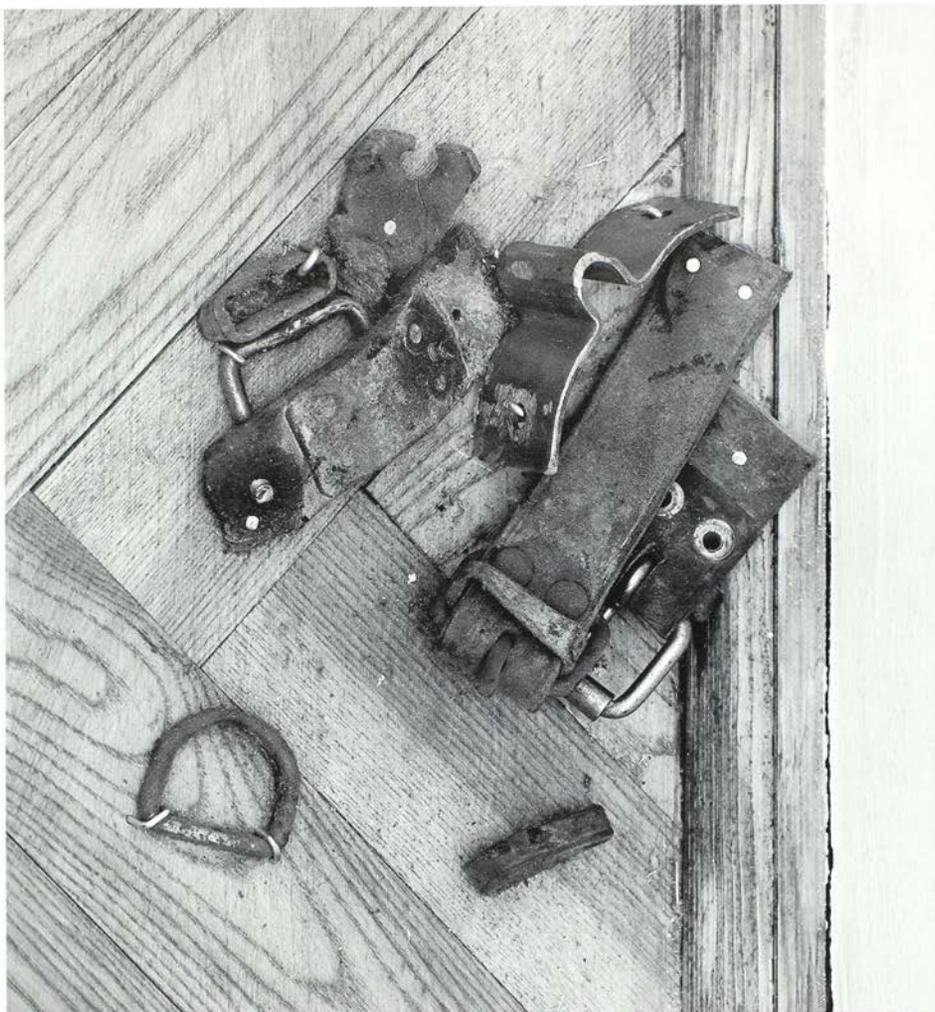


Ken Lum
"Photo-Mirror: sunset"
1997
moldura de madeira,
espelho e fotografias
140 x 100 cm
Coleção do artista

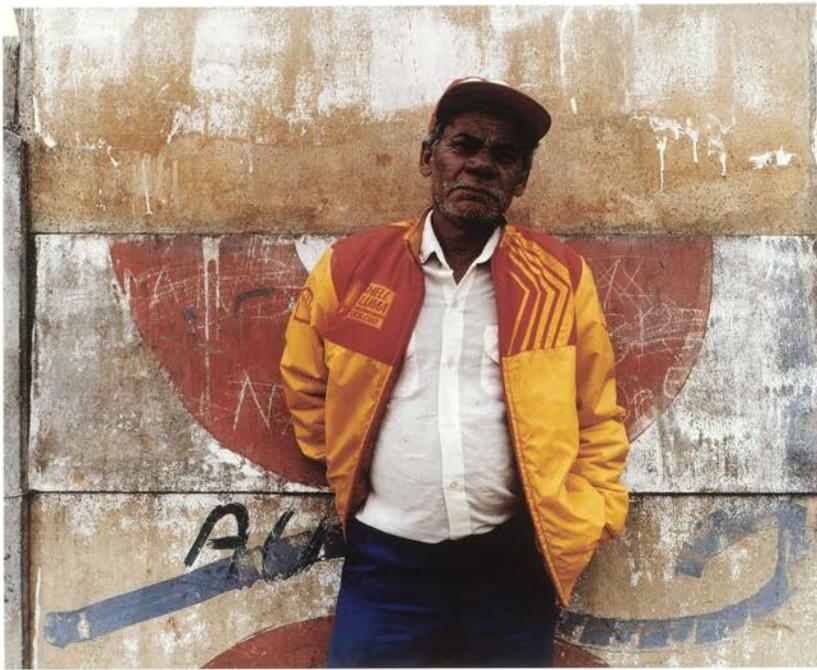
Ken Lum
"Photo-Mirror: soccer kids"
1997
moldura de madeira,
espelho e fotografias
140 x 100 cm
Coleção do artista







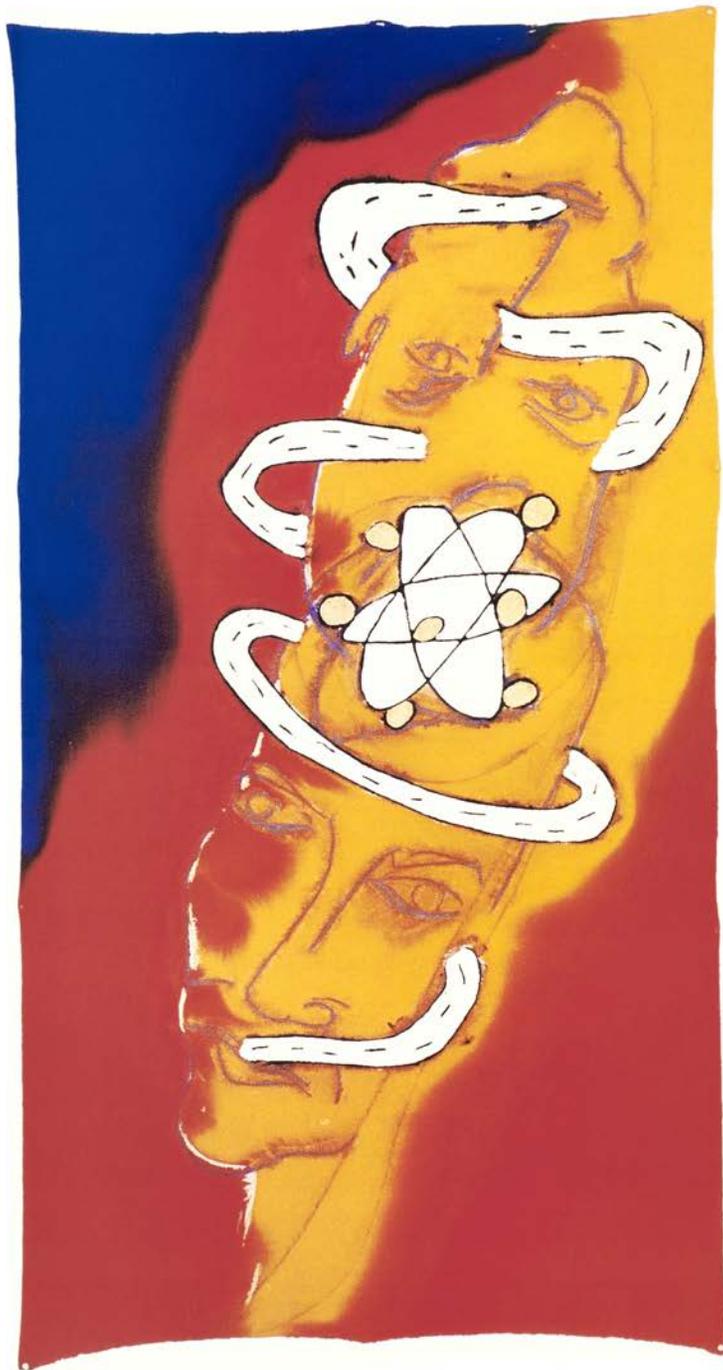
Miroslaw Balka
"a e i o u"
detalhe

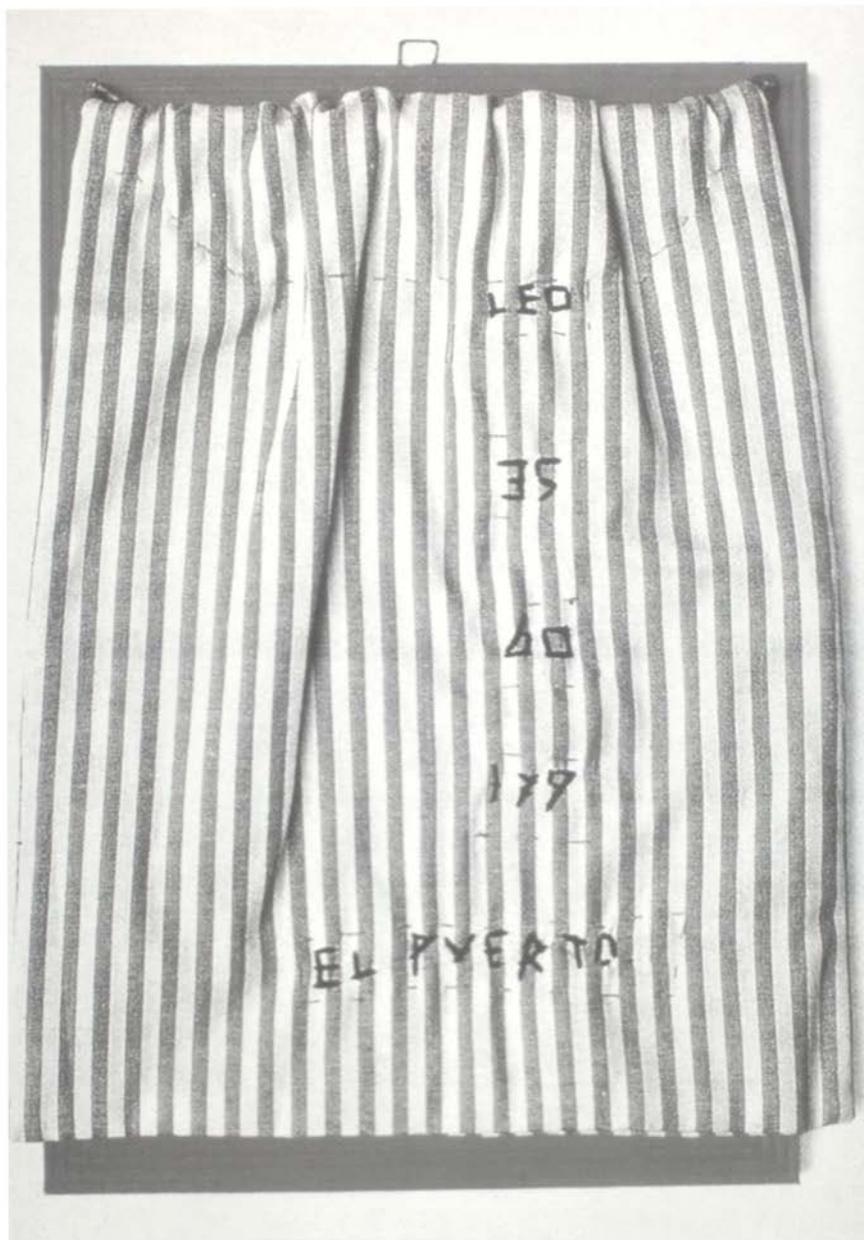




Esko Männikkö

"Berlin"
1997 - panorama fotográfico
80 x 100 cm (cada)





Leonilson
(José Leonilson Bezerra Dias)
"El Puerto" - 1992 - bordado sobre tecido sobre
espelho - 23 x 18 cm - Coleção Theodorino
Torquato Dias e Carmen Dias, São Paulo



Tarsila do Amaral
"Estudo para a Negra"
c. 1923
lápiz sobre papel
23,5 x 18 cm
Coleção Fanny Feffer,
São Paulo



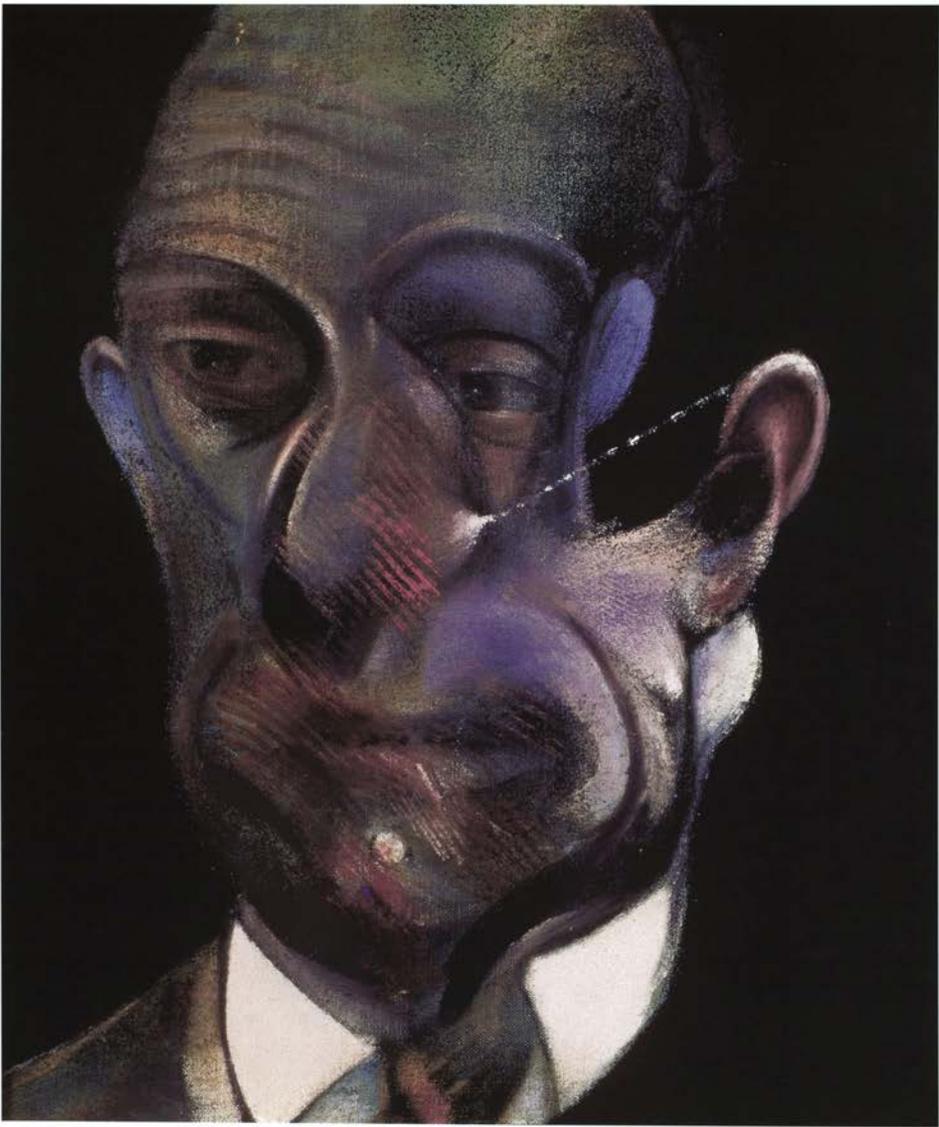
Tarsila do Amaral
"Antropofagia"
1929
tinta a óleo sobre tela
126 x 142 cm
Coleção Paulina
Nemirowsky, Fundação
Nemirowsky, São Paulo





Claudia Andujar
Sem título
(Família mendigando
na beira da estrada)
1980
fotografia
Coleção da artista, São Paulo

Imagem no verso: **Claudia Andujar** - Da "série Yanomami" - 1982/1990 - intervenção sobre foto em preto e branco - Coleção da artista, São Paulo



Francis Bacon

"Étude d'Isabel Rawsthorne"

1966

tinta a óleo sobre tela

35,5 x 30,5 cm

Coleção Musée National d'Art Moderne,
Centre Georges Pompidou, Paris

© 1998 Estate of Francis Bacon / Artists
Rights Society (ARS), New York



Francis Bacon

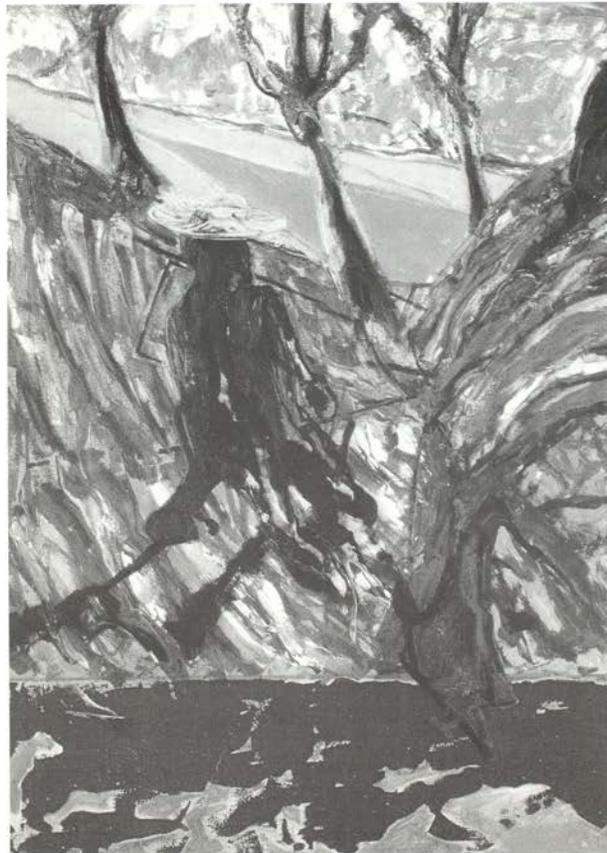
"Study for a portrait
of van Gogh VI"

(Estudo para um retrato
de van Gogh VI)

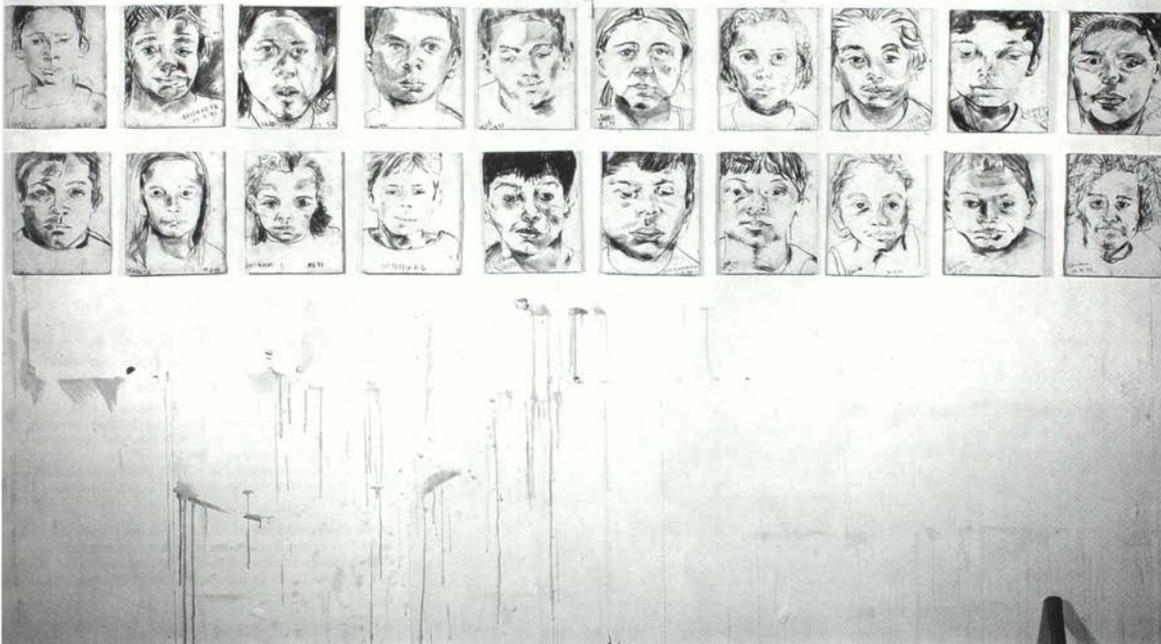
1957

tinta a óleo sobre tela
The Arts Council of Great
Britain, Londres

© 1998 Estate of Francis
Bacon / Artists Rights
Society (ARS), New York







Brian Maguire
"12 days in March"
(12 dias em março)
1998
técnica mista sobre papel
49 x 70 cm (cada)

Imagem no verso: **Brian Maguire** - "Pamela Viana da Silva, Elisabeth Andrade Castro Alves, Elizabete Silva da Souza, Alan Barros de Souza, José Roberto de Lima Silva, Neide da Silva Correia, Katia Correia, Ingrid Lopes da Silva, Marco Alencar dos Santos, Tabata Viana da Silva, Patricia Castro de Souza, Carlos José Alves, Clebson Barros da Silva, Fernandes Pereira da Silva, Catia Pereira dos Santos, Karen Cristina Santos Estero, Regivan Aparecido da Conceição, Grislaine Aparecida da Silva Santos Cesar - Casa da Cultura, favela Vila Prudente, São Paulo" - 1998 - carvão sobre papel montado em tela - 30 x 25 cm (cada)





Gabriel Orozco
"La DS"
detalhe

Gabriel Orozco
"La DS"
detalhe





LUO BROTHERS

(Luo Wei Guo
e Luo Wei Bing)

Da série "Welcome to the
world's famous brands # 36"
Bem-vindos às marcas mais
famosas do mundo nº 36)

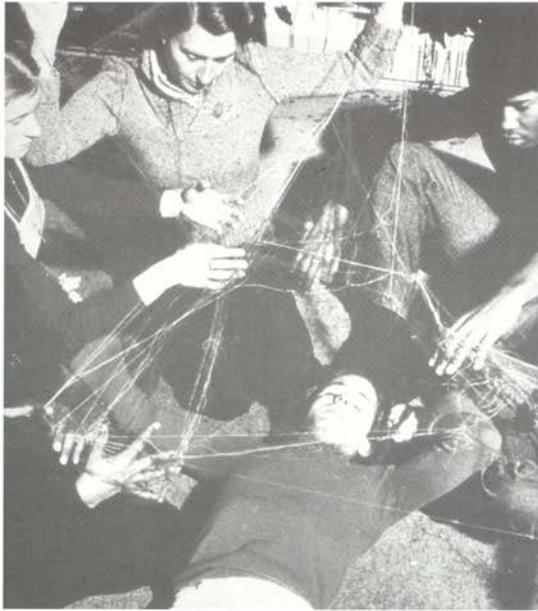
1997

laca e impressão sobre madeira

64,5 x 55,25 cm

Cortesia Art Beatus Gallery,
Vancouver



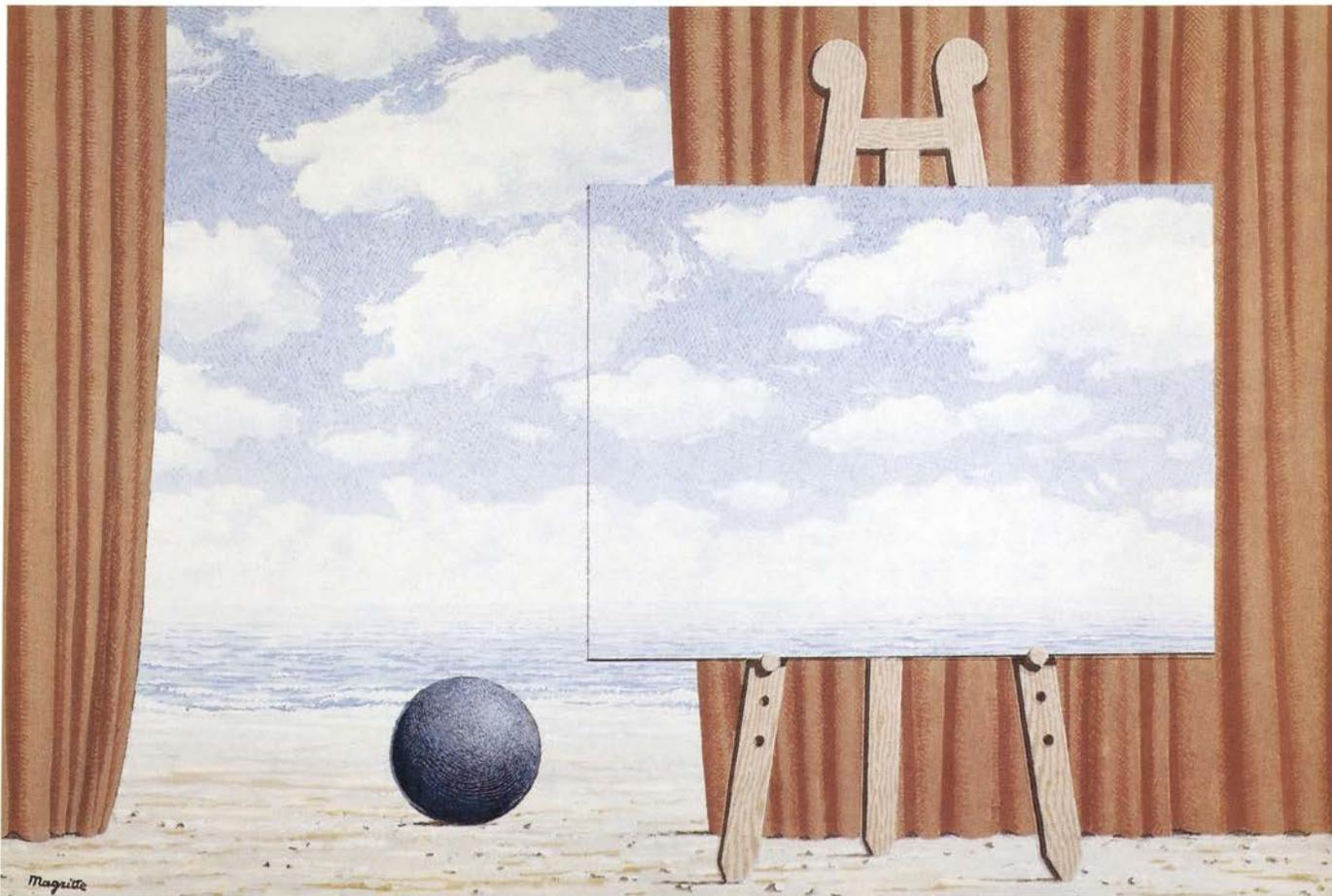


Lygia Clark
"Baba Antropofágica"
1972/73
representação fotográfica

Hélio Oiticica
"Nildo da Mangueira
P4, Capa 1"
Parangolé
1964



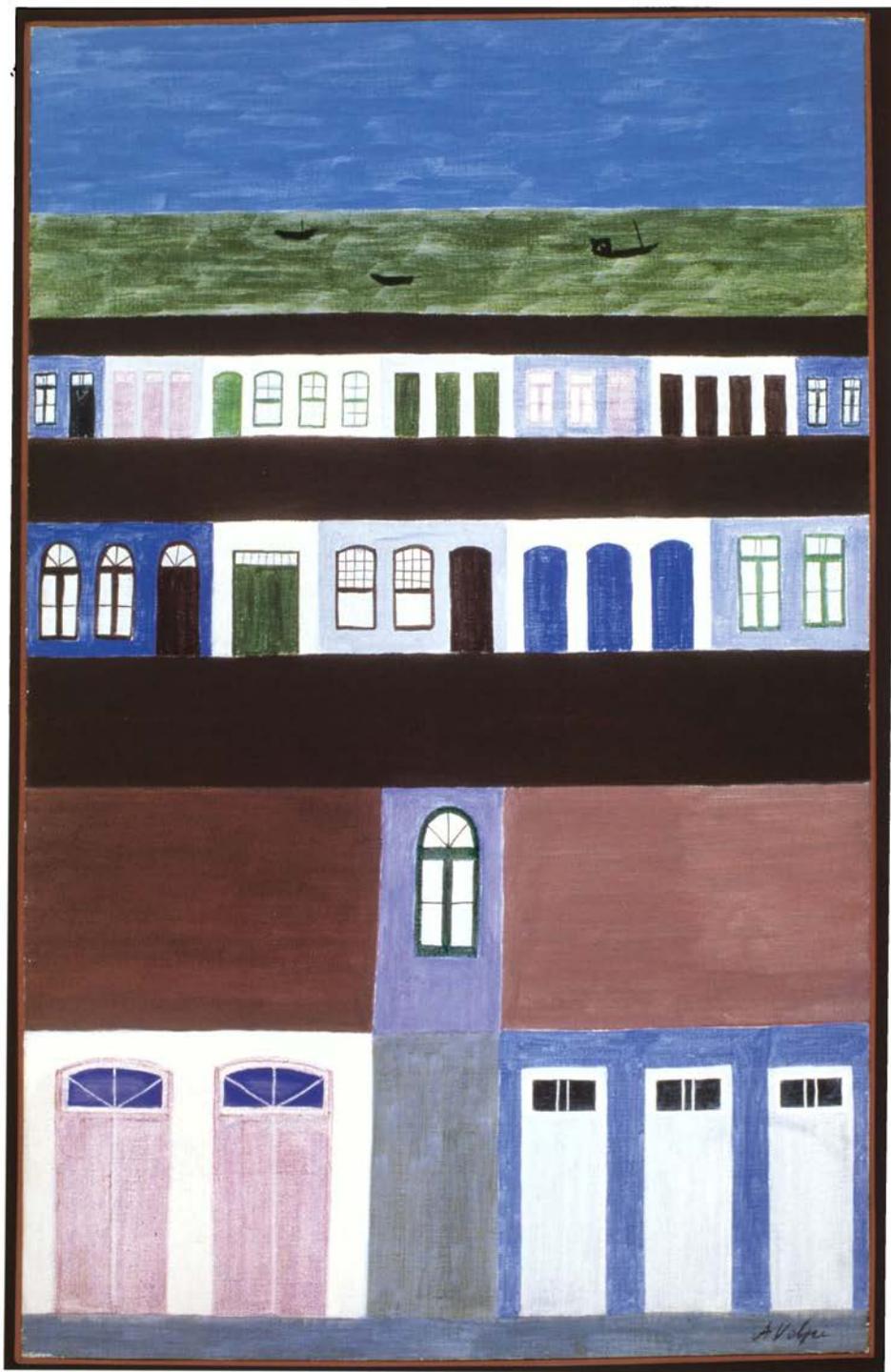
Imagem no verso: **Lygia Clark** - "Baba Antropofágica II" - 1975 - representação fotográfica

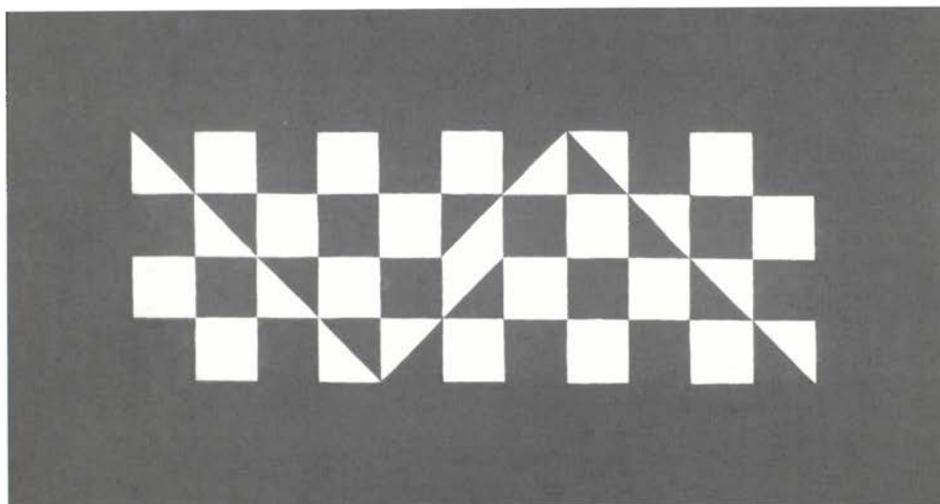




René Magritte
"Perspective: le balcon de Manet II"
1950
tinta a óleo sobre tela
80 x 60 cm
Coleção Stedelijk Museum voor
Actuele Kunst Gent, Bélgica
© ADAGP, Paris, 1998

Imagem no verso: **René Magritte** - "La Belle Captive" - 1967 - guache sobre papel - 29,8 x 45,2 cm - Coleção Communauté Française de Belgique - © ADAGP, Paris, 1998





Alfredo Volpi
"Xadrez branco e vermelho"
final da década de 50
têmpera sobre tela
53 x 100 cm
Coleção particular, São Paulo

São Paulo, novembro de 1998.

Caro Professor:

O projeto "A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo" é apenas a primeira de uma série de iniciativas do HSBC Bamerindus para colaborar com o aperfeiçoamento do ensino.

A parceria com a Bienal de São Paulo é, portanto, mais do que justificável: o evento é dos mais importantes do cenário artístico, e a Fundação Bienal muito tem feito pela cultura em nosso país.

E porque você, professor, é o elo principal entre projetos dessa natureza e o aluno, o HSBC Bamerindus conta com sua indispensável contribuição para fazer do projeto "A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo" um sucesso.

Este kit pode ser um bom começo: use-o para estimular o artista que existe em cada aluno seu. Entenda-o também como um presente do HSBC Bamerindus pela sua dedicação à arte de ensinar.

Cordialmente,

HSBC Bamerindus 

Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte

Apresentação

A ação cultural e educativa proposta pelo Núcleo Educação desta XXIV Bienal de Arte de São Paulo tem como objetivo facilitar o acesso ao universo da produção artística, especialmente à arte contemporânea, criando condições para que um público diversificado viva experiências significativas ao se relacionar com as obras, expandindo seu conceito de arte.

Os professores se destacam dentre esse público como alvos prioritários de nossa atenção, por seu papel na elaboração e difusão do conhecimento de arte. Nesse sentido, o Núcleo Educação pretende oferecer oportunidades para o desenvolvimento das competências profissionais dos professores, especialmente dos que trabalham com a arte nas escolas, na expectativa de participação ativa dos mesmos.

Fornecendo subsídios às propostas do Núcleo Educação, é colocado à disposição da rede de ensino um conjunto de vinte reproduções de obras expostas na XXIV Bienal, articuladas a Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte.

Estes Materiais pretendem instigar entre professores e especialistas uma discussão sobre as formas de incorporar os conteúdos oferecidos pela Bienal nas propostas de ensino da rede escolar.

Os Materiais Educativos apóiam as propostas que orientam o Núcleo Educação em seu contato com professores e especialistas de educação da rede de ensino. Serão utilizados:

- nos cursos de formação de monitores e como orientação para ações da monitoria dentro do evento;
- como referência para os professores discutirem suas propostas de ensino em encontros, palestras e cursos realizados pelo Núcleo Educação com professores e especialistas de educação da rede escolar pública;
- em sala de aula, como orientação para atividades de arte, independentemente da possibilidade de visita dos alunos à exposição;
- como propostas de aula, preparando uma visita posterior à exposição com seus alunos;
- como referência para explorar a mostra com seus alunos, com ou sem a ajuda dos monitores;
- como forma de reflexão e aprofundamento cultural para professores e alunos, retomando a experiência da visita à Bienal a partir da realização das propostas.

Fundamentos de arte e educação

Cada Material de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte desenha percursos educativos com obras de arte desta XXIV Bienal, articuladas a alguns dos conceitos e processos que o Núcleo Educação selecionou como fundamentos de sua atuação.

As obras de arte apresentam ao olhar enigmas intencionais de sentidos variados: plásticos, poéticos, críticos, culturais, temporais, locais, universais... Falar sobre a experiência que vivemos com a arte, tentando "responder" a esses enigmas, não é uma questão de acerto ou erro: cada forma de olhar tem sua validade. As discussões sobre as diferentes interpretações possibilitam compartilhar significados e ampliar nossa visão de mundo. Para ampliar conceitos de arte e suas possibilidades de ensino, o professor precisa ser capaz de assimilar as dúvidas manifestas por seus alunos, assim como utilizar as próprias dúvidas para orientar a criação de seus projetos de ensino.

O Núcleo Educação apresenta a experiência com a arte, como processo de leitura e revelação, como um desafio, demandando uma atitude que envolve parar, olhar, sentir e questionar, investigando pistas e procurando decifrar enigmas, invocando uma atitude interrogativa, curiosa, que pode permitir ao indivíduo reconhecer-se como construtor de significados em sua relação com a obra de arte e com o mundo.

O indivíduo pode se transformar em seu encontro com a obra quando há possibilidade de estabelecer e compartilhar relações pessoais de significado na experiência com a arte e a cultura. Desenvolvendo olhar ativo, percepção imaginativa, pode assumir uma atitude de participação individual e grupal mais densa nas transformações culturais do mundo em que vive.

Apresentar o conceito de curadoria é uma forma de tornar visível os critérios de seleção que orientam a organização de uma exposição. Por meio de alguns dos percursos sugeridos nos Materiais de Apoio e na visita à exposição, os professores podem experimentar com seus alunos roteiros (percursos temáticos) que reúnem conjuntos de peças relacionadas por conceitos ligados a seus conteúdos formais, expressivos, culturais, sociais, históricos, materiais e poéticos. Discutindo as obras e procurando descobrir como se relacionam, os participantes podem estabelecer critérios para estruturar seus conhecimentos de arte e também para organizar suas próprias curadorias.

A curadoria da XXIV Bienal destacou o conceito de antropofagia como metáfora dos processos de construção de identidade cultural, extrapolando sua dimensão histórica como momento de busca por emancipação e atualização dos artistas modernistas brasileiros. Segundo o curador geral Paulo Herkenhoff "a Antropofagia é o momento histórico de grande densidade no Modernismo brasileiro, mas admite também precedentes, paralelos e diálogos com a Europa e outras culturas. (...) Como prática simbólica, o 'canibalismo' compreende que somos formados a partir do outro, algo que está na base da Antropofagia como conceito dinâmico incidente em diversos campos de cultura, ontem e hoje. A Antropofagia é exercício de identidade".

Adriano Pedrosa, curador-adjunto e editor de publicações da XXIV Bienal, propôs o conceito de "glocalização" (globalização + localização) para colocar em debate a necessidade de reflexão sobre os riscos do desaparecimento de manifestações regionais valiosas no processo de globalização. Essas manifestações são valiosas para lembrar, perceber, discutir e ter consciência de nossa cultura plural, sincrética, definida na interação entre manifestações originadas de diversas culturas, mas não isenta de conflitos.

A ação educativa desta Bienal procura criar condições para apoiar a formação de uma consciência transcultural, crítica e poética, pela arte. Essa consciência é transcultural porque vai além da consciência cultural, alimenta-se do respeito pela diversidade cultural, indispensável para a discussão da identidade cultural plural do brasileiro. Começa a ser formada quando reconhecemos questões e valores culturais semelhantes aos de nosso meio cultural, característicos do viver do ser humano em comunidade, manifestos de formas diversas nos meios de expressão escolhidos por cada cultura. Crítica e poética, porque seu desenvolvimento permite uma mudança de atitude perante a arte, o mundo e suas inserções recíprocas, no sentido de perceber-se imerso no universo de relações entre arte e cultura e ao mesmo tempo criador destas relações, que fundamentam nossa leitura/visão de mundo e orientam nossas ações.

O conceito de densidade, selecionado como paradigma da XXIV Bienal pelo curador-chefe Paulo Herkenhoff, aponta para o aprofundamento de cultura sobre arte em níveis cada vez mais ricos de significados. O Núcleo Educação apropria-se do conceito ao promover cada encontro com a arte buscando instaurar um movimento de mergulho e aprofundamento em significados que enriqueçam o fluxo da experiência.

A proposta de leitura da obra de arte adotada pelo Núcleo Educação como referência foi formulada pelo professor Luiz Guilherme Vergara, apoiada na fenomenologia, na teoria do conhecimento elaborada por Paulo Freire e na abordagem triangular da doutora Ana Mae Barbosa. O processo de aprendizado e leitura do mundo se manifesta, se adensa, em três momentos contínuos na experiência do indivíduo com a obra: o de estranhamento, reação primeira do olhar ao mirar o "não-eu", instigando a curiosidade e o desejo de compreensão; o de "ad-miração", que retoma as revelações e as interrogações do primeiro olhar, explorando e interpretando os significados presentes na obra de arte e em seu contexto, possibilitando assimilações individuais e culturais mais densas; e o da resposta poética, que surge do perceber sua interação com os processos simbólicos de produção dos discursos artísticos e de desejar participar de modo poético e/ou crítico na produção de situações comunicativas/artísticas.

Assumindo propostas como a do educador Paulo Freire para um aprendizado existencial fundamentado no diálogo, coloca-se a necessidade de um contínuo "saber-se aprender" de seu ensinar. Esse saber revela-se na experiência de estranhamento do educador frente às diversas propostas de ensino de arte, encaminhando-o a

descobrir como ensinar de um modo significativo, adequado a suas referências existenciais e às necessidades socioculturais contemporâneas.

A regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino, assegurando a presença da arte no currículo, e a divulgação dos textos dos “Parâmetros curriculares nacionais – Arte” pelo Ministério da Educação a partir do final de 1997, tornam mais presente a discussão das propostas de ensino de arte em todo o país. As propostas contemporâneas de ensino de arte ampliaram-se além do processo criativo do fazer e do experimentar, integrando conhecimentos e práticas oriundos do fruir/apreciar, do criticar, da estética e da História da Arte. Enfatizamos que esses diversos saberes e fazeres não exigem uma articulação hierárquica numa seqüência determinada. Essa orientação foi introduzida no Brasil no final dos anos 80 pela doutora Ana Mae Barbosa, por intermédio da Abordagem Triangular.

Para realmente conseguir permitir condições de acesso de todos à cultura artística contemporânea, propósito do Núcleo Educação desta XXIV Bienal, é necessário criar diferentes articulações entre as práticas e os conceitos artísticos, e os métodos, os procedimentos, e as atividades educativas criados para conhecê-los. Essas articulações se concretizam em percursos educativos para conhecer a arte, propondo usos diversificados dos Materiais de Apoio articulados a cada um dos aspectos do fazer/saber arte.

Planejar e realizar percursos educativos para conhecer arte

Para esta XXIV Bienal, o Núcleo Educação projetou diversos percursos educativos para conhecer arte, divulgados pelos Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte, articulados ao conjunto de vinte reproduções de obras de arte expostas.

O conjunto de artistas e obras foi selecionado de modo a oferecer por meio dos materiais de apoio uma visão geral da concepção da Bienal, incorporando artistas do Núcleo Histórico, do núcleo de Arte Brasileira Contemporânea das curadorias de “Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros.” e das Representações Nacionais.

Além dos membros da equipe do Núcleo Educação, arte-educadores de diversas regiões do país vinculados à Rede Arte na Escola foram convidados para a elaboração dos Materiais, como forma de ampliar o diálogo e diversificar as propostas de ensino de arte.

Estes Materiais de Apoio Educativo apresentam, em seu conjunto, exemplos de diversas possibilidades de leituras de obras de arte, propostas de atividades, textos de referência, dados biográficos sobre os artistas estudados, glossário, sugestões de bibliografia para pesquisa e de desdobramentos da proposta. Esses textos acompanham o conjunto de reproduções de obras expostas na Bienal, mas também podem ser utilizados tendo como referência as obras disponíveis para visita no espaço expositivo e no espaço virtual da exposição no site da XXIV Bienal (<http://www.uol.com.br/bienal/24bienal>).

Esses instrumentos sugerem roteiros de percursos educativos, por uma, duas ou mais obras e artistas. O interesse de professores e alunos é desperto por meio de pistas e atalhos, que mapeiam possibilidades para interagir com a arte. Os roteiros estruturam percursos educativos que articulam conceitos de arte, material de pesquisa e os métodos de ensino/aprendizagem da arte considerados significativos pelo Núcleo Educação. Cada material é estruturado segundo um caminho específico, incluindo sugestões para percorrer outros caminhos em seu final.

Os percursos são indicados como sugestões para inspirar os professores a criarem seus próprios roteiros de aula e a refletirem sobre como estruturar projetos de ensino e aprendizagem de arte.

Seguindo a orientação da doutora Maria Fusari, consultora do Núcleo Educação, o planejamento dos percursos propostos foi articulado em torno das seguintes questões: quem elabora, para quem, o que, por que, para que, com o que, como, quando e onde. Essas questões procuram estabelecer uma relação de diálogo entre conteúdo e método, entrelaçamentos, considerando os diversos aspectos da didática como processos em progresso. Citando as doutoras Maria Heloísa Ferraz e Maria Fusari no livro “Arte na educação escolar”, definindo o que “se necessita saber em arte”, “os métodos de educação escolar em arte são os próprios caminhos delineados no ensino e na aprendizagem estética para se chegar a uma finalidade, isto é, ao conhecimento de arte. Mas só podemos percorrer tais caminhos por procedimentos intencionalmente escolhidos, dentro de um determinado posicionamento pedagógico”.

Ao reconhecer a importância de incluir no currículo das escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio os diversos fazeres e saberes de arte (conteúdos), é importante articulá-los com instigantes maneiras

de desenvolvê-los nas aulas. Para isso, é preciso analisar os diversos métodos e instrumentos sugeridos pelos especialistas como referências, subsídios para pensar suas propostas pessoais/profissionais de ensino de modo criativo, sem perder de vista a própria experiência e as necessidades socioculturais de cada localidade.

Na área de arte, que destaca especialmente as questões de aprendizagem relacionadas a percepção, crítica e criação estética, os alunos precisam do envolvimento criativo do professor na formulação e na realização profissional de suas propostas para também se envolverem no aprendizado e desenvolverem plenamente sua capacidade criadora.

Cada professor de arte realiza uma atividade criadora quando pesquisa e seleciona informações pertencentes ao acervo cultural da humanidade e as organiza de forma a estabelecer relações significativas para si e para seus alunos. Outro momento de criação é manifesto na forma como o professor estrutura e realiza sua proposta de ensino artístico e estético, tendo consciência de seu papel como criador, atribuindo sentido pessoal a seu ensinar.

O professor também cria ao adaptar e integrar de múltiplas formas os conteúdos de arte e os Materiais de Apoio na elaboração do projeto e no desenvolvimento do trabalho educativo de arte na escola com seus alunos, assimilando e transformando segundo a própria experiência pessoal e profissional suas leituras da exposição e das reflexões elaboradas pelos curadores e pelas propostas educativas do Núcleo. Ensino de arte é criação aberta de projeto e ação educativa.

Os Materiais divulgados procuram oferecer uma diversidade de exemplos que estimulem a realização de propostas com um envolvimento criativo do professor e buscam encaminhá-lo a refletir sobre sua proposta de ensino. Para facilitar esse processo, o Núcleo Educação procurou estruturar cada material como se fosse um roteiro para a preparação de uma aula, ou unidade, próximo do processo de trabalho com o qual o professor já está habituado.

Recomendamos ao professor ler, experimentar e avaliar esses Materiais, empenhando-se em ampliar as possibilidades de uso por meio da pesquisa e da seleção de outros textos e imagens que considere adequadas para estruturar seus procedimentos educacionais. Para facilitar esse processo, procure coletar todas as informações sobre o evento divulgadas durante sua realização pelas diversas mídias (jornal, televisão etc.).

Cabe ao professor recriar o Material de acordo com o percurso educativo que deseja estabelecer com seus alunos: experimentando as atividades propostas e adaptando-as a seus interesses e a suas circunstâncias reais; reavaliando os objetivos definidos em cada Material de Apoio e verificando sua retomada em cada uma das questões que estrutura seu percurso educativo; selecionando informações e acrescentando o que descobrir em sua própria pesquisa.

Ao adequar a proposta de percurso educativo ao contexto do local onde ensina, definindo para os alunos pré-requisitos dentro dos campos do saber e do fazer arte, e ao imaginar sua continuidade em novos caminhos, o educador pode projetar e articular seqüências de Percursos Educativos para Conhecer Arte, refletindo sobre as possibilidades de estruturação de um currículo de arte.

Sugerimos ao professor criar um diário para coletar referências de textos e imagens que descobriu e anotar as idéias para outras propostas educativas que possam ser desenvolvidas em suas próprias aulas. Essas idéias podem surgir durante os momentos de adaptação desta proposta a seu contexto: na pesquisa; no planejamento da aula; na vivência de sua realização; na avaliação de seus resultados. Anotá-las é dar um primeiro passo para ser capaz de planejar e escrever seus próprios percursos educativos.

Além de analisar o cumprimento dos objetivos definidos e a compreensão dos conceitos de arte, é fundamental avaliar o modo como experimentou essa proposta e como este processo sugeriu idéias para suas aulas. Os procedimentos de avaliação das ações propostas procuram registrar e acompanhar mudanças de atitude do professor e dos alunos. É uma atividade integrada dentro de cada tópico deste roteiro. Essas avaliações podem mostrar se há necessidade de mudanças no percurso educativo que percorreu em aula, orientando os rumos dessas modificações.

A avaliação qualitativa dos processos e produtos trabalhados em cada atividade permite retomar continuamente o planejamento do curso, acompanhando a ampliação das possibilidades de interpretação pelos alunos das práticas sociais vividas na área de arte, gerando sínteses e novos pontos de partida para aulas de arte.

Diálogo sobre o criar ensino de arte

A mesma atitude de abertura, de encontro e de troca que é proposta ao espectador frente à obra de arte, propomos ao educador em seu contato com os Materiais de Apoio Educativo. Propomos a interação com estes instrumentos como um diálogo, com o intuito de aprofundar-se e encontrar modos de transformar esta experiência

numa vivência com significado pessoal e profissional, capaz de mobilizar seu processo de criação de propostas para trabalhar a arte com seus alunos.

O modelo adotado para os Materiais de Apoio é considerado apenas uma opção, especialmente adequada às propostas do Núcleo Educação desta XXIV Bienal. Certamente não é o único modo de atuar em processos de fazer e saber arte na escola básica, mas uma forma de facilitar um diálogo que envolverá centenas de pessoas.

Pretendemos estimular uma atitude de pesquisa e reflexão sobre a atividade do professor por meio da divulgação e uso dos Materiais de Apoio, das experiências realizadas a partir deles na rede escolar de ensino fundamental e de sua discussão nos encontros promovidos com os professores da rede de ensino pública pelo Núcleo Educação.

Os Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte podem ser encontrados pelos professores interessados na Sala Educação, na XXIV Bienal de São Paulo.

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae T.B. "A imagem no ensino da arte". São Paulo: Perspectiva, 1994.
- _____. (Org.). "Arte-educação: leitura no subsolo". São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. "Parâmetros curriculares nacionais – Arte (para o ensino fundamental)". Brasília: Ministério da Educação/S.E.F., 1997.
- BUORO, Anamélia Bueno. "O olhar em construção: uma experiência do ensino e aprendizagem de arte na escola". São Paulo: Cortez, 1996.
- CHIOVATTO, Milene. "Roteiro de leitura de imagem". São Paulo, texto não publicado, divulgado junto ao "Projeto Arte

- na Escola", 1996.
- COUTINHO, Sylvio da Cunha. "Guia para realização de material instrucional da Videoteca Arte na Escola". São Paulo: Fundação Iochpe, 1993.
- FUSARI, Maria F. de Rezende, FERRAZ, Maria Heloísa C.T. "Arte na educação escolar". São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. "Metodologia do ensino de arte". São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. "Ação cultural para a liberdade e outros escritos". Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (8ª edição)
- VERGARA, Luiz Guilherme. "Núcleo Educação da XXIV Bienal - curadoria educativa: conceitos e metas". São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo (texto xerocado distribuído para a equipe do núcleo), 1998.

Fundação Bienal de São Paulo

Conselheiros

Francisco Matarazzo Sobrinho
(1898–1977)
Presidente perpétuo

Conselho de honra

Oscar P. Landmann
Presidente

Alex Periscinoto
Celso Neves
Edemar Cid Ferreira
Jorge Eduardo Stockler
Jorge Wilhelm
Luiz Diederichsen Villares
Luiz Fernando Rodrigues Alves (†)
Maria Rodrigues Alves
Roberto Mulyaert

Conselho de administração

Luiz Antonio Seraphico de Assis Carvalho
Presidente

Mendel Aronis
Vice-presidente

Membros vitalícios

Armando Costa de Abreu Sodré
Benedito José S. de Mello Pati
Celso Neves
Giannandrea Matarazzo
João de Scantimburgo
Oscar P. Landmann
Otto Heller
Roberto Maluf
Roberto Pinto de Souza
Rubens José Mattos Cunha Lima

Sábato Antonio Magaldi
Sebastião de Almeida Prado
Sampaio
Wladimir Murinho

Membros

Adolpho Leimer
Alex Periscinoto
Álvoro Augusto Vidigal
Angelo Andrea Matarazzo
Antonio Henrique Cunha Bueno
Áureo Bonilha
Caio de Alcântara Machado
Carlos Bratke
Carlos Eduardo Moreira Ferreira
Diná Lopes Coelho
Edemar Cid Ferreira
Edgardo Pires Ferreira
Ernst Guenther Lipkau
Fernando Roberto Moreira Salles
Fernão Carlos Botelho Bracher
Gilberto Chateaubriand
Hélène Matarazzo
Jens Olesen
Jorge da Cunha Lima
Jorge Wilhelm
José Ermirio de Moraes Filho
Julio Landmann
Lucio Gomes Machado
Luiz A. Seraphico de A. Carvalho
Manoel Ferraz Whitaker Salles
Maria Rodrigues Alves
Mendel Aronis
Miguel Alves Pereira
Oswaldo Corrêa Gonçalves
Pedro Aranha Corrêa do Lago
Pedro Franco Piva
Pedro Paulo de Sena Madureira
Pietro Maria Bardi
Roberto Dualilbi
Rubens Ricúpero

Thomaz Farkas
Wolfgang Sauer

Julio Landmann
Presidente

Jens Olesen
Vice-presidente

Gilberto Chateaubriand
Diretor

René Parrini
Diretor

Diretores e gerentes

Carlos Wendel Magalhães
Superintendente

Marcos Weinstock
Diretor executivo

Altino João de Barros
Diretor adjunto

Evelyn Ioschpe
Diretora de arte-educação

Zazi Aranha Corrêa da Costa
Relações institucionais

Maurício Marques Netto
Gerente financeiro

Pieter Th. Tjabbes
Gerente internacional

Romão Veriano da Silva Pereira
Gerente eventos nacional

Curadoria

Paulo Herkenhoff
Curador-geral

Adriano Pedrosa
Curador adjunto

Diretores representantes

Antonio I. Angarita Ferreira da Silva
Secretário de Estado da Cultura

Rodolfo Kondor
Secretário Municipal de Cultura

Lauro Barbosa Moreira
Representante do Ministério das Relações Exteriores

Eric Nepomuceno
Representante do Ministério da Cultura

Fundação Bienal de São Paulo

Curadoria

Assistentes
Carla Zaccagnini
Valeria Piccoli
Veronica Cordeiro

Secretárias
Ina Frege Joliot
Liliane Fratto Calazans Salim

Gerência internacional

Assistentes
Cynthia Menutole
Monica Shiroma de Carvalho
Renata Malina
Sofia Fan
Tania Mills
Vania Mamede
Yannick Bourguignon
Yara Kerstin

Arquitetura

Paulo Mendes da Rocha

Martin Corullon
Joana Fernandes Elito

Iluminação

Fernando Guamieri
Guiherme Bonfanti

Assistentes
Joelson Medeiros
Marcos Cicerone
Nelson Ferreira

Museografia

Raul Loureiro
Rodrigo Cerviño Lopez

Gerência nacional de eventos, manutenção e montagem

Assistentes
Ana Auge
Fatima Pinheiro
Marize de A. Nóbrega Martins
Renato Pantoja

Manutenção e montagem
Guimar Morelo
Hildimar Gonçalves Francisco
Agnaldo Tadeu Dias
Carlos Eduardo Ferreira
Dorgival Cordeiro Costa
Joacyr Salles B. Filho
José Pereira Costa
Lindomar Raimundo de S. Freitas
Walter Moacir R. Costa
Brilho Iluminações Ltda.
Francon Construções Ltda.

Limpeza
Idelvanda Rosa de Jesus
José Expedito Pereira
Josefa Gomes da Silva
Josenita V. Souza
Severina Ferreira da Motta

Portaria
Antonio Milton de Araújo
Evilazio Pereira Sampaio
Gilberto Pereira da Silva
Isaías de Jesus Siqueira

José Antonio dos Santos
José Leite da Silva
Nivaldo Francisco da Costa
Tabajara de Souza Macieira

Diretoria

Assistente de marketing
Edna Furuti

Assistente de mídia
Ismael Lima Dantas

Secretária executiva
Maria Rita Marinho Fukumaru

Secretária
Lucia Aparecida Rizzardi

Administração e financeiro

Assistentes
Jacqueline Baptista
Katia Marli Silveira
Mário Rodrigues da Silva

Auxiliares
Anderson de Andrade
João G. Ferreira Batista
Laercio Ribeiro Silva
Nicacio Jeane P. de Souza
Roberto Alvarenga
Vinicius Robson da S. Araújo

Telefonistas
Lisania Praxedes dos Santos
Yvi de Freitas Soares

Almoxarifado
Luiz Carlos Estevanin
Marcelo de Souza Chrispim

Copa
Givonete Alves dos Santos
Conceição
Maria da Glória de Araújo

Arquivos históricos Wanda Svevo

Coordenação
Sílvia Martha C. Branco Bezerra

Assistentes
Andréa Gomes Leite

Renata Basseto de Oliveira

Assessoria de imprensa

Coordenação
Sergio Crusco
Assistente
Lilian Aidar
Estagiários
Gabriel Boieras
Janaina Cesar da Silva

Núcleo educação Bienal-SESC

Coordenação-geral
Ana Helena Curti

Assistente
Yara Guarany

Secretária
Cecilia Zanon Silva

Projeto Monitorias

Coordenação
Milene Chiovatto

Assistente
Tânia Rivitti

Projeto A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo

Coordenação
Iveta M. Borges Ávila Fernandes

Assistentes
Maria Grazia Vena Curatolo
Maria Sílvia Mastrocolla de Almeida

Projeto Bienal on-line

Coordenação
Maria Cristina V. Biazus

Materiais de apoio

Coordenação
Tarcísio Tatit Sapienza

Consultoria

Educação
Maria F. de Resende e Fusari

Educação infantil
Anamélia Bueno Buoro

Museu e educação
Luiz Guilherme de B. F. Vergara

Material de Apoio

Elaboração
Ana Amália Barbosa - SP
Ana Mariza Filipowski - RS
Anamélia Bueno Buoro - SP
Christina Rizzi - SP
Denise Grinspum - SP
Dora Maria Dutra Bay - SC
Elisa de Souza Martinez - SP
Erinaldo Alves do Nascimento - PB
Fabiola C. Búrgio Costa - SC
Flávia Galli Tatsch - SP
Iveta M. B. Ávila Fernandes - SP
Luiz Guilherme Vergara - RJ
Mari Lucie da Silva Loreto - RS
Maria Cristina A. S. Pessi - SC
Maria Cristina V. Biazus - RS
Milene Chiovatto - SP
Nadja de Carvalho Lamas - SC
Naira Rossarolla Soares - RS
Neide Pelaez de Campos - SC
Sandra Makovievky - SC
Tarcísio Tatit Sapienza - SP
Ursula Rosa da Silva - RS

Projeto Gráfico
Luciano M. A. de Souza

Editor de Arte
Eduardo J. S. Engelman

Editoração Eletrônica
Editora Art Style Ltda.

Revisão
José Alexandre da Silva Neto
Fabiana Pino Alves de Souza

Agradecimento

Rede Arte na Escola

Patrocínio HSBC Bamerindus

Apoio

Secretaria de Estado da Educação - São Paulo
Secretaria Municipal de Educação - São Paulo

Convite para visitar a XXIV Bienal

O quê?

- A XXIV Bienal de São Paulo;
- o conceito de curadoria;
- o evento Bienal de Arte de São Paulo e o edifício da Bienal;
- a obra de Regina Silveira.

Por quê?

Apropriar-se do conceito de curadoria, estabelecendo relações entre a arte e o repertório de cada indivíduo, é um modo de minimizar o afastamento e a insegurança do público frente à arte contemporânea.

Esse modo de aproximação permite desenvolver formas de pesquisar e vitalizar os diversos aspectos de nosso patrimônio cultural presentes em nossas comunidades. A obra "Tropel", de Regina Silveira, aponta para a discussão da presença da arte em nosso cotidiano.

Desse modo, os alunos podem perceber o papel da arte e da cultura na construção de sua própria identidade, compreendendo que esse processo é simultaneamente social e individual.

Para quê?

Para que os alunos:

- tenham uma introdução à Bienal de São Paulo como instituição cultural;
- conheçam a concepção curatorial desta XXIV Bienal de São Paulo;
- compreendam o conceito de curadoria e a relação entre o estabelecimento de critérios e os valores pessoais;
- percebam e criem relações significativas entre obras de arte diversas e entre estas obras e sua vida;
- incorporem esse conceito a sua atividade de criação estudando como articular sua produção a outras informações na forma de exposições ou livros.

Regina Silveira

Porto Alegre, RS, 1939



"Tropel"

1998 - estudo de intervenção na
fachada do prédio da Fundação
Bienal de São Paulo
vinil recortado por plotter
e aplicado à fachada
13 x 50 m

Como? (Quando? Onde?)

Escolhas

Expondo aos alunos o conjunto de vinte reproduções com obras de artistas presentes na **XXIV Bienal de São Paulo**, integrantes deste conjunto de Materiais de Apoio Educativo para o trabalho do professor com arte, propor a eles que escolham três destas imagens.

Conforme o tamanho da classe, pode ser adequado dividi-la em grupos de cinco a oito estudantes, todos trabalhando a partir do mesmo conjunto de imagens.

A partir dessa primeira escolha, feita sem qualquer orientação do professor quanto a possíveis critérios de seleção, pedir aos alunos que escrevam os motivos pelos quais optaram por estas obras. É importante criar condições para que se expressem da mesma forma que no momento da escolha, expondo os diversos tipos de critérios que adotaram, sejam esses relacionados a aspectos formais das imagens, aos temas, ao conhecimento do artista, a questões mais subjetivas etc.

Solicitar que voltem a observar as três reproduções e que anotem as semelhanças e diferenças que perceberem entre elas.

Pedir a todos os grupos que cada um de seus integrantes desenhe ou pinte uma nova imagem que possa ser incluída no conjunto das três que selecionaram inicialmente, de acordo com seus próprios critérios. Utilize qualquer tipo de material e de suporte a que tenha acesso em sua escola.

Uma vez terminada esta etapa, pedir a cada grupo que: indique para a classe as três obras que escolheram; expliquem quais os motivos dessa seleção; apontem as semelhanças e diferenças que perceberam; exponham e comentem as imagens que criaram. A partir da exposição de cada grupo, o professor pode organizar uma discussão com toda a classe, explorando os diferentes critérios de seleção que surgirem nas falas de cada equipe e procurando conduzir a atenção dos alunos para o enriquecimento das formas de olhar para o conjunto de obras de cada seleção e para a percepção dos diferentes critérios apontados diante do conjunto de imagens.

Essa experiência permite introduzir o conceito de **curadoria**: por trás de cada exposição existem pessoas que selecionam e organizam as obras, as imagens e os textos que vemos expostos de acordo com seus critérios. Cada exposição conta uma história, e as formas como os diversos elementos que compõem uma mostra são articulados estabelecem possibilidades de caminhos de compreensão do conjunto do material exposto. Nesse sentido, o papel do curador em relação à exposição assemelha-se ao do editor de um livro, ao do diretor de um filme ou ao do regente de uma orquestra.

XXIV Bienal de São Paulo

Esta Bienal, sob direção curatorial do curador-chefe Paulo Herkenhoff e do curador-adjunto Adriano Pedrosa, está estruturada em quatro segmentos: **Núcleo histórico**, "Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros.", "Representações nacionais e Arte contemporânea brasileira.

Angélica de Moraes entrevista Paulo Herkenhoff: "O partido curatorial que estou propondo para a montagem é o de evitar fronteiras. Evitar salas separadas, espaços nacionais. Não queremos reproduzir um diagrama de fronteiras geográficas quando é a estrutura da obra que precisa ser destacada. Vamos manter o espaço da mostra aberto o máximo possível. (...) Vamos misturar obras deste e de diversos outros séculos. Tudo isso sob uma óptica brasileira. O tema da antropofagia é importante para a formação do Brasil e nos permite indagar sobre nossos precedentes na História da arte, quais são nossos paralelos e diferenças. (...) Estamos fazendo uma exposição histórica com significado para o presente. Isso tudo dentro da perspectiva do historiador italiano Giulio Carlo Argan, segundo o qual não se faz História sem crítica e não há cisão no tempo da História".

Núcleo Histórico: seu foco central surge a partir de uma busca por um momento especial e específico na História da cultura brasileira. Esse momento é o da Antropofagia. O Núcleo Histórico da XXIV Bienal propõe uma série de histórias de canibalismos, articulando diversas exposições individuais e coletivas.

Paulo Herkenhoff: segundo A. de Moraes, "crítico de arte, administrador cultural e curador independente. Fazia arte conceitual nos anos 70, um tipo de arte que exige bom domínio dos conteúdos metafóricos e simbólicos que a imagem pode carregar. Suas análises buscam articular largas fatias de tempo, modo como pensa e realiza a XXIV Bienal, toda costurada pelo fio da História e da estética".

Curadoria

Paulo Herkenhoff comenta sua articulação do trabalho com diversos curadores para Angélica de Moraes: "A XXIV Bienal está buscando mostrar a arte feita fora do centro, que é menos vista e analisada. (...) É importante olhar o periférico. Há alguma razão para estar à margem. (...) As representações nacionais são uma tradição da Bienal. Ela garantiu a São Paulo uma visão muito ampla da produção do mundo, talvez mais até do que a Bienal de Veneza. São Paulo conheceu artistas que são importantes, mas não circulam por pertencerem a países sem força política. (...) Quando escolhi os curadores do segmento europeu de Roteiros (panorama de arte contemporânea), eu já tinha definido claramente que não queria olhares centrais, hegemônicos. (...) Escolhi o belga Bart de Baere e a finlandesa Maareta Jaakkuri, profissionais que olham o periférico com muita atenção. (...) Trabalhamos para criar diversos níveis de leitura para a XXIV Bienal. Espero que essa exposição interesse tanto às crianças das escolas públicas de ensino fundamental e médio quanto aos doutores da USP. Espero, também, que o fato de gostar e não gostar seja subalterno ao por que estão ou não estão bem apresentados os argumentos curatoriais. Isso sim, é autêntico diálogo".

Projeto de pesquisa

As três obras escolhidas para cada grupo, seus critérios de seleção, suas comparações e as primeiras imagens que desenharam podem ser tomados como o princípio de um projeto de pesquisa, em que cada equipe procurará recolher em revistas, jornais, bibliotecas ou qualquer outra fonte de informação disponível referências de novas imagens ou novos textos que possam ser relacionados e integrados a este primeiro conjunto de elementos.

Este projeto pode ser finalizado com a produção de um caderno ou de um painel para ser exposto na classe pelos grupos, em que estudarão, sob a orientação do professor, diferentes maneiras de organizar o material que selecionaram, eventualmente dispensando elementos que sejam secundários em relação ao todo.

Durante a exibição dos cadernos ou painéis, o professor pode coordenar uma discussão sobre a experiência dos alunos na montagem desse material. A partir desse projeto, os alunos poderão perceber alguns dos aspectos envolvidos na realização de uma exposição, como: as dificuldades práticas para encontrar e conseguir imagens e textos adequados; a necessidade de selecionar o material que vai ser exibido de acordo com o espaço físico disponível; a vontade de organizar o que vai ser exposto de modo que as outras pessoas entendam o porquê de suas escolhas etc. Assim, estarão começando a compreender o que significa a realização de um evento do porte da **Bienal de São Paulo**.

A curadoria é responsável pela concepção da mostra e por sua organização no espaço, apoiada por toda uma estrutura técnica, administrativa e educativa vinculada à fundação. Diferentes curadorias, roteiros, antropofagia.

“Tropel”, de Regina Silveira

Esta obra de Regina Silveira, realizada sobre a fachada do edifício do pavilhão da Bienal de modo a ser vista diariamente por milhares de passantes durante a realização do evento, pode ser considerada um convite para visitar a XXIV Bienal de São Paulo. As pegadas deixadas pelos diversos tipos de animais criam um caminho, uma trilha que conduz ao **edifício da Bienal**. Sua mera presença no meio urbano desperta o desejo de se aproximar e satisfazer a curiosidade de saber por que existe, o que significa, quem fez, com que material foi feita...

Os diversos tipos de pegadas de animais representadas na obra de Regina Silveira sugerem variados modos de caminhar, com passos de extensão, velocidade e ritmos diferentes. Tropel é definido pelo “Aurélio” como sendo um “agrupamento de pessoas a moverem-se em desordem”, e também como o “ruído ou tumulto produzido

Bienal de São Paulo

Inspirado nos moldes da Biennale di Venezia, o industrial de origem italiana Francisco Matarazzo Sobrinho idealizou, em 1951, a I Bienal Internacional de São Paulo. Inicialmente vinculada ao Museu de Arte Moderna de São Paulo, do qual Matarazzo era presidente, ela foi se tornando um evento de grande porte, exigindo do MAM dedicação quase integral. Em 1962, já consolidada no Brasil e no exterior, a Bienal desligou-se do MAM e transformou-se em Fundação.

Kawall cita F. Matarazzo, criador das bienais: “Fundado o Museu de Arte Moderna de São Paulo, tornava-se imperativo um encontro internacional periódico de artes plásticas em nossa capital. A I Bienal é a concretização desse objetivo e evidencia que São Paulo e o Brasil estão a altura de promover, com êxito, de dois em dois anos, este festival internacional de arte. É feliz coincidência permitir que a segunda se realize por ocasião do IV Centenário da Fundação da Cidade. (...) Tudo contribuiu para que (...) pudessemos ter uma consciência maior e mais explícita dos valores artísticos nacionais em confronto com as grandes realizações artísticas de outros países. Uma expressão do espírito humano só atinge seu ponto de plenitude (...) quando encontra correspondência e compreensão em outros homens e povos”.

Oscar Niemeyer (Rio de Janeiro, RJ, 1907): arquiteto conhecido especialmente pelos monumentais e poéticos edifícios que desenhou para Brasília (de 1955 a 1958), a capital que planejou e construiu com Lúcio Costa. Ele diz: “Arquitetura é invenção. (...) A minha é a busca pela beleza, a busca por formas diferentes dentro das milagrosas possibilidades dos objetivos técnicos e funcionais”.

Edifício da Bienal

A IV Bienal foi definitivamente instalada no Pavilhão Ciccillo Matarazzo em 1957: o prédio possui 30 mil metros quadrados em concreto e vidro projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer e localizado no Parque Ibirapuera. Na visita à Bienal, procure apontar para os alunos as características modernas específicas do edifício, suporte da obra de Regina Silveira, como a construção em concreto armado, as grandes janelas abertas para o parque, as colunas esculturais criadas por Niemeyer para as rampas e a transparência entre os vários andares.

Oscar Niemeyer participou com o arquiteto no projeto do edifício da Bienal entre 1953 e 1957. Em 1997, comenta a importância do espaço para a cultura ao sugerir modificações para os edifícios do Ibirapuera: “Usando os três prédios já construídos no parque que imaginamos um grande centro de cultura, tão completo como outro que, talvez, não exista no mundo. Num deles continuaria a Fundação Bienal, organizando as grandes exposições internacionais.” No segundo, uma espécie de Centro Georges Pompidou, de Paris, convocando a juventude para os assuntos da cultura, com cinema, multimídia, bibliotecas, pequenos auditórios, bares. Ele criaria na juventude da cidade um interesse pela cultura e pela arte, que muitas vezes falta. No terceiro prédio ficaria o ensino, com grandes e pequenos ateliês para pintura, escultura, gravura etc.”.

por multidão ao andar ou se agitar". Esta movimentação inquieta, para varias direções, lembra o ambiente que encontramos ao visitar uma Bienal, em que critérios pessoais naturalmente conduzem a diferentes prioridades na seleção de artistas e obras a visitar, levando à criação de diferentes percursos na visita à XXIV Bienal.

Tropel sugere também uma passagem apressada, corrida, ansiosa (fugas/buscas), como a de quem vai a uma mostra tão grande e quer ver tudo de uma só vez. Escolher trabalhar com seus alunos um número limitado de obras pode ser um modo de assegurar uma experiência mais densa com a arte.

A partir da experiência vivida com os Materiais de Apoio e com a monitoria do evento, experimente criar suas próprias trilhas em sua visita à XXIV Bienal, adequadas à maneira como formula os objetivos do ensino de arte, começando a perceber as possibilidades de realizar diferentes caminhos, seleções e roteiros para se aventurar nessa "expedição".

Visitando a XXIV Bienal

Tendo a oportunidade de visitar a Bienal com sua classe, procure parar por algum tempo em um lugar de onde possa observar a fachada do prédio em que foi instalado o "Tropel", de Regina Silveira, discutindo com os alunos como eles vêem esta obra.

Propor uma série de perguntas pode ser uma forma de mobilizar os alunos para esta discussão. Por exemplo:

- Por que fizeram isso na parede do prédio?
- Parece uma pichação?
- O que acham de uma obra de arte ser exposta na rua, onde todos que passam podem ver?
- Essas pegadas vão ser retiradas da parede quando esta Bienal terminar. Gostariam que elas continuassem no prédio por mais tempo?
- Que bichos são esses?
- Aonde eles foram?
- O que estavam fazendo aqui?
- Por que as pegadas vão ficando maiores à medida que se dirigem para o alto do prédio?
- A artista desenhou essas pegadas e instruiu pessoas de uma empresa para cortá-las numa espécie de plástico e colá-las na fachada. Quando outras pessoas ajudam um artista a realizar sua obra, elas também estão criando algo?

Regina Silveira

Segundo T. Chiarelli, Regina Silveira enfatiza "a idéia de arte fundamentalmente como projeto a ser realizado, idéia a ser executada, (...) nas séries de desenhos preparatórios feitos pela própria artista para visualizar suas instalações. (...) A imagem vai sendo pensada e repensada como forma até atingir sua primeira concreção na maquete e, finalmente, no espaço da instalação. (...) Visceralmente agregada a essa concepção mais conceitual do que operativa da arte, está presente em Regina Silveira a certeza de que, nos dias de hoje, as artes visuais formam um universo já devidamente codificado, um conjunto de repertórios de signos em grande medida já exauridos, e que o papel do artista é justamente atuar entre esses códigos, subvertê-los, transformar de novo em incógnita aquilo já tantas vezes banalizado. (...) Seu campo de operação é fazer de novo obscuro o ato de ver, sombrear a percepção trivializada do outro".

R. Silveira declara a Angélica de Moraes: "Meu trabalho dialoga com o Maneirismo e com toda a história do Ilusionismo, do qual os surrealistas são a manifestação deste século. Também busco no Surrealismo a questão da representação da ausência. Há muitos dados do Surrealismo que me interessam. De Chirico, sem dúvida, foi um grande mestre. Estou na pista dele. (...) O próprio Duchamp diz que a arte é menos retiniana e mais mental no Surrealismo, dentro da dimensão do subconsciente. Todo o meu trabalho remete à História da arte, passada e recente. Mas isso se faz por intermédio do conceito e nunca da citação direta".

De Chirico (Giorgio De Chirico, Volo, Grécia, 1888 – 1978): segundo Angélica de Moraes, "De Chirico cumpre papel semelhante, embora menos denso de percurso teórico inspirador. As sombras alongadas e os impactantes índices de ausência que infundem magia às pinturas metafísicas de De Chirico têm parentesco visual com a série de trabalhos de Regina Silveira enfiados sob o título 'In absentia'".

Duchamp (Marcel Duchamp, Blainville, França, 1887 – 1968): segundo Angélica de Moraes, no trabalho de Regina "Duchamp é homenageado na série 'In absentia' com silhuetas de algumas de suas obras mais famosas: 'Roda de bicicleta' e 'Portas-garrafas'. (...) Para comentar um poder benigno: a influência desse precursor da arte conceitual neste século, quando ele iniciou a reflexão estética sobre um dos aspectos que melhor caracterizam o século XX, ou seja, o objeto industrial produzido em série".

Pegadas

Segundo Angélica de Moraes, "desde Platão e o mito da caverna a sombra é vista como índice ou simulacro da realidade. (...) Na obra de Regina Silveira, a sombra (...) indica a impossibilidade de se transpor o real para o representado. (...) O projeto ganha densidade de conotação dramática quando somado a conteúdos paródicos e a intenções políticas. (...) Essa mesma linha de trabalho vem ultimamente se expandindo para obras em contato cada vez mais estreito com os códigos do espaço arquitetônico que as abriga. (...) 'Gone wild', encomendado pelo Museu de Arte Contemporânea de San Diego (Califórnia, Estados Unidos) para o hall principal do prédio – projetado por Venturi com uma profusão de colunas e interferências –, foi um desafio vencido pela criação de uma simbologia de imagética inédita na obra da artista. Provocada pelas manchas da pelagem de cães dálmata desenhadas pelo arquiteto para o chão desse local, Regina Silveira utiliza-se do rastro de coiotes em galope pelas paredes. Essa obra refere-se não apenas a um animal selvagem característico da região mas também aos fronteiristas que fazem o transporte clandestino e a legalização fraudulenta de imigrantes 'chicanos' em demanda dos Estados Unidos. Novamente, o fascínio pela anotação visual de conteúdo político. Como sempre, dentro de uma poderosa armação formal".

Procure criar suas próprias questões, e registre aquelas feitas por seus alunos. A partir dessa conversa, proponha que cada aluno procure durante sua visita à Bienal mais duas obras que possam compor um conjunto com esta **instalação** de Regina Silveira.

Ao retornar à sala de aula, organizar uma discussão em que cada um comente suas escolhas para a classe e por que as selecionou. Dessa forma, o professor pode integrar a recuperação de experiências vividas durante a visita e dos conceitos trabalhados nesse percurso.

Sugestões de continuidade

- Procure pesquisar com seus alunos o que é a perspectiva e discutir com a classe esta afirmação que Regina Silveira fez a Angélica de Moraes: "A **perspectiva** seria a descoberta das aparências do mundo por meio daquilo que poderia ser uma visão científica da realidade. Desde o momento em que ela foi inventada, porém, já criou sua contraposição, sua situação de hipótese questionável. Ou seja: até que ponto a perspectiva não é também uma construção artificial? Que olhar é esse que equaciona e resolve tudo por apenas duas coordenadas? A perspectiva é uma convenção tão arbitrária quanto todas as outras".

Esta discussão pode se prolongar ao longo de várias aulas, de acordo com a capacidade do professor de propor atividades que mantenham o interesse dos alunos pelo tema, desenvolvendo um projeto que pode se estender ao longo do ano.

Por exemplo, o Material de Apoio referente à obra de Francis Bacon sugere uma atividade onde os alunos se retratam a partir de suas sombras projetadas pelo sol ou por focos de luz em papéis de tamanho grande, a partir desta experiência pode ficar mais claro o conceito de perspectiva como um código para projetar aspectos da realidade numa superfície bidimensional. Outras atividades podem ser propostas a partir da discussão da relação entre a perspectiva e a construção dos códigos utilizados na criação da imagem fotográfica (os Materiais referentes a Mark Adams e a Esko Männikkö podem contribuir para estabelecer esta comparação).

- Compreendendo o conceito de curadoria e sua participação na organização desse evento, o professor pode retomar essa experiência quando for estudar o acervo de outras instituições com que pretende trabalhar. Procure entender seu propósito, a maneira como organiza as informações/objetos que colecionou e as possibilidades de utilização em suas propostas de trabalho.

Envolva seus alunos nesse processo de pesquisa acerca da instituição cultural e na discussão de suas descobertas: quando foi criada? Por quem? Com que objetivos? Qual sua estrutura física? Quais seus critérios de seleção de objetos/informações? Há algum conceito sobre o que é arte entre esses critérios? Quem a financia? O

Instalação

Regina Silveira declara a Angélica de Moraes: "Meu trabalho existe para o olho e o lugar. (...) O deslocamento do olhar é algo importantíssimo em meu trabalho. Conto com ele o tempo todo para a transformação e o desmantelamento das imagens. Esses espaços que crio nas instalações são fortemente construídos, muito diferentes do espaço real percebido. Quando o espectador entra e se conecta com um desses espaços que enxerto no espaço real, a relação é de armadilha e presa. (...) No momento em que alguém se situa nesse campo visual do espaço geométrico (que é um espaço que cria conflito com o espaço percebido porque está cheio de coordenadas que não combinam com as coordenadas da percepção), fica com todos aqueles parâmetros guardados no olho. O espaço se deforma e se distorce de acordo com esse deslocamento do observador. É como se o observador carregasse, presa no olho, a malha que não está representada, mas que serviu para fazer **aquele trabalho**".

Trabalho: segundo Regina Silveira: "Meus projetos sofrem mudanças maiores na etapa do desenho, que é a fase da concepção mais profunda da obra. (...) Quando chego mais próximo daquilo que quero realizar, tudo passa a ser um problema mecânico de tamanho ou de meio, que chega a dispensar minha presença para a execução final. Como fica tudo perfeitamente determinado no projeto desenhado, no estágio seguinte, de ampliação e finalização, meu trabalho pode ser executado por assistentes."

Perspectiva

Segundo Regina Silveira, "quando iniciei meus investimentos em instalações gráficas, planejando sombras que cobrissem espaços estendidos ou ambientes de grandes dimensões. (...) A perspectiva resultante mostrou uma complexidade a mais: a aparência constantemente mutável da silhueta, derivada da soma de pontos de vista e ângulos visuais dos observadores em deslocamento. (...) Mesmo existindo um lugar ótimo para visualização, (...), minha pretensão não é corrigir distorções, em busca de ilusão perfeita. A direção, oposta, é apontar as infinitas ambigüidades da **perspectiva** (...) apesar do apoio nos códigos históricos, minha intencionalidade é radicalmente outra: não quero a verossimilhança (...) e sim o jogo crítico com a aparência projetiva. Para tanto, minhas geometrias deliberadamente carecem de rigor e são o resultado de diversas escolhas livres que fiz, em termos de medidas, posições e mistura de códigos, sempre em função de uma forma pré-determinada, aquela que as silhuetas deveriam ter, ainda antes do início de sua construção."

Perspectiva: Regina Silveira comenta o que leu sobre o "Maneirismo e sobre os perspectivistas, que faziam anamorfozes, isto é, distorções de imagens. Eles partiam da noção de que a perspectiva é um dado para a fantasia, uma ponte para o maravilhoso e não para uma aproximação científica da realidade visual".

que representa para a comunidade local? Que tipo de atividades oferece? Quais os especialistas de que dispõe? Como esses aspectos se modificaram ao longo do tempo?

A exposição organizada de um acervo é uma forma de contar uma história (ou mais) por meio da disposição de objetos e informações. É importante ter clareza de que a estrutura de organização dos objetos/informações apresentada não é a única possível. Percebendo porque foi montada assim, podemos pensar em propor outras "histórias" a partir dos mesmos elementos, dando origem a novos projetos de curadoria que gerem percursos educativos para conhecer arte, adequados aos objetivos do professor.

"Histórias"

Ana Mae Barbosa, em "História da arte educação", coloca em discussão o próprio conceito de História: "A História não é uma ciência, porque seu rigor é crítico e não meramente factual"; "Onde estão as diferenças entre estória e história? O historiador é antes de tudo um contador de histórias. Para White, 'História é um conjunto de documentos que atestam a ocorrência de eventos, mas que podem ser agrupados de inúmeras maneiras, seguindo diferentes narrativas plausíveis, embora algumas vezes contraditórias, que contam o que aconteceu no passado"; "História não é uma questão de evidência, mas uma tarefa analítica que resulta de ideologia, imaginação e plausibilidade"; "História é imaginação e ajuda a liberar a imaginação. Essa concepção de História estabelece uma relação menos limitada entre cultura e tradição. Somente os seres humanos podem inventar e mudar a cultura. Contudo, para ser humano, o indivíduo precisa estar imerso educacionalmente em sua tradição".

Glossário

Acervo: o conjunto das obras que pertencem à coleção de um museu, uma biblioteca ou uma instituição cultural.

Arte Contemporânea Brasileira: os critérios para seleção abrangem a densidade dos significados e a compreensão de que a Antropofagia é uma estratégia cultural (...) com validade para o presente (...) não se fixa como estilo, mas como capacidade de absorver criticamente, apropriar-se de influências e elaborá-las com linguagem própria.

Curador: a pessoa que seleciona e articula as obras e informações presentes numa exposição, conceituando a própria mostra.

Representações Nacionais: neste segmento, instituições em todos os países representados são convidadas a apontar curadores, que por sua vez escolhem um artista para exhibir na XXIV Bienal.

"Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros.": o título desta exposição foi retirado do "Manifesto Antropófago", de Oswald de Andrade. No "Manifesto", a palavra "roteiros" é repetida sete vezes, e sete são as regiões das quais nove curadores, alguns trabalhando em dupla, selecionaram artistas: África, América Latina, Ásia, Canadá e Estados Unidos, Europa, Oceania, Oriente Médio. Todos os curadores buscaram ressonâncias ao "Manifesto" e ao conceito de antropofagia.

Patrimônio cultural: o conjunto dos bens e das tradições culturais.

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae. "A imagem no ensino da arte". São Paulo: Perspectiva, 1994.
- _____. (Org.). "História da arte educação: primeiro simpósio internacional. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- CUNHA, Maria C.P. (Org.). "O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania". São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- D'ALAMBERT, Clara, MONTEIRO, Marina G. "Exposição: materiais e técnicas de montagem". São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990.
- DUPRAT, Maria C. "Manual de orientação museológica e museográfica". São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1987.
- FREIRE, Paulo. "Ação cultural para a liberdade e outros escritos." Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FUSARJ, Maria F. de Rezende, FERRAZ, Maria Heloísa C.T. "Arte na educação escolar". São Paulo: Cortez, 1993.
- GLANCEY, Jonathan. Niemeyer recebe prêmio de instituto inglês aos 91 anos. "O Estado de S. Paulo".
- KAWALL, Luis E.M. "Artes reportagem". São Paulo: Centro de Artes Novo Mundo, 1972.
- MORAES, Angélica de. Telas da Bienal: Bienal terá telas de Van Gogh, Bacon e Magritte. "O Estado de S. Paulo".
- _____. (Org.). "Regina Silveira: cartografias da sombra". São Paulo: Edusp, 1995.
- PARSONS, Michael J. "Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista cognitivo". Lisboa: Presença, 1992.

Tem cores Tem formas Tem linhas Tem figuras na pintura de Volpi

O quê?

Proporcionar o exercício da leitura visual a partir da reprodução de uma imagem do artista Alfredo Volpi, chamando a atenção para a existência de elementos próprios à linguagem plástica – a linha, a forma e a cor – e permitindo, ao mesmo tempo, que os alunos estabeleçam relações de significado entre esses elementos e o texto visual como um todo.

Por quê?

Este percurso com as imagens de Volpi está sendo apresentado aqui como uma porta de entrada para o mundo das artes, pois acredita-se que, a partir do trabalho significativo com a obra de um artista, inúmeras e novas possibilidades de leitura visual passarão a acompanhar as crianças em suas novas visitas às exposições de arte de maneira geral.

Por meio de repetidas e cada vez mais aprofundadas observações desta obra, de outras pinturas de Volpi e de obras de outros artistas, as crianças poderão perceber que são os elementos da linguagem plástica presentes em suas obras que dão forma aos conteúdos apresentados. Espera-se, assim, que a visita à XXIV Bienal seja guiada pelo olhar curioso das crianças que procuram descobrir, em cada obra de arte, as particularidades que compõem o universo artístico.

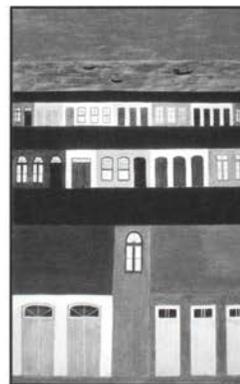
Para quê?

Para aproximar as crianças da pintura de Alfredo Volpi, possibilitando leituras que gerem percursos de relações significativas entre os temas evidenciados no texto visual e os elementos constitutivos dessa linguagem.

Para que as crianças percebam que os elementos da linguagem plástica podem ser encontrados em toda obra de arte como elementos significantes que estruturam e

Alfredo Volpi

Lucca, Itália, 1896
São Paulo, SP, 1988



"Casario de Santos"
1952 - têmpera sobre tela
116 x 73 cm
Coleção particular, São Paulo

organizam a composição plástica, estabelecendo relações entre os elementos visuais que observaram nas obras de Volpi e os presentes nas obras de outros artistas.

Para que as crianças possam constatar que cada uma das obras de diferentes artistas contém elementos significativos da vida de seu criador e de sua maneira singular de construção artística.

Como? (Quando? Onde?)

De diferentes maneiras o educador poderá propor e encaminhar atividades para alcançar os objetivos acima descritos. Algumas sugestões que poderão ajudá-lo a organizar sua ação serão aqui fornecidas, sempre deixando claro que o educador pode e deve criar novas formas de intervenção sempre que julgar necessário e enriquecedor para a educação visual de seus alunos.

Percurso de leitura

Em relação às sugestões de leitura das obras de arte descritas nesse material, elas foram elaboradas de forma a respeitar a faixa etária de cada grupo de crianças, isto é, suas possibilidades singulares, de acordo com o grau de desenvolvimento. Para isso, as atividades de leitura foram divididas em dois segmentos: o primeiro engloba crianças de cinco a sete anos e, o segundo, de oito a dez anos.

Vale ressaltar, entretanto, que esse documento considera que a divisão de atividades em faixas etárias é, de certa forma, relativa. É fato conhecido que as crianças que trabalharam desde cedo em atividades com leituras visuais dispõem de um vocabulário visual mais amplo e, freqüentemente, têm maiores possibilidades associativas. Assim, conseguem com mais facilidade aprofundar relações significativas do que aquelas que raramente foram motivadas para isso.

Educação infantil

As crianças geralmente não se preocupam em compreender a pintura como um texto lógico e repleto de significados. Sua atenção está sobretudo direcionada para a busca e detecção de elementos figurativos ou abstratos da pintura. Se o educador sugerir que elas façam uma narrativa sobre aquilo que vêem, certamente elas construirão uma história baseada primordialmente em seus próprios interesses e desejos. Essas leituras visuais individualizadas poderão tornar-se mais socializadas se o educador criar oportunidades para que todos os integrantes do grupo possam

Educação visual

Segundo Décio Pignatari, "os problemas visuais de Volpi e dos concretistas são comuns – principalmente os da estrutura dinâmica –; ainda que os meios de ataque à realização da obra sejam diversos, Volpi se atem a meios mais artesanais. Por outro lado, Volpi ignora o que sejam, teoricamente, 'gestalt', 'topologia' e coisas que tais: esse fato constitui um excelente elemento para a comprovação da teoria da pura visualidade – um dos princípios que informam o movimento Concretista. Mas nem por isso é Volpi um primitivo, um ingênuo ou um equivocadamente influenciado: sua educação e cultura visuais, sua capacidade de rigor na organização de formas – olho crítico – fazem de Volpi um dos artistas mais conscientes e conseqüentes na evolução formal da própria obra" (Projeto Construtivo Brasileiro na Arte). Walter Zanini comenta ser "óbvio que o endereçamento da obra deste pintor para uma abstratização crescente, na década de 50, deve-se ao ambiente definido sobretudo a partir da I Bienal. Entretanto, os fatores puramente plásticos, que agiram na determinação de sua pintura, obedeceram ao menos em proporção igual à lógica evolução interior da linguagem".

Fúlvio Pennacchi (Villa Collemandina, Itália, 1905 – São Paulo, SP, 1992): após estudar na Academia Real de Lucca, na Itália, este pintor veio para São Paulo em 1929. Integrou o Grupo Santa Helena, trabalhando com Rebolo a partir de 1936. Era pintor de paisagens, tipos populares e cenas religiosas.

Francisco Rebolo Gonzales (São Paulo, SP, 1902 – 1980): foi o primeiro dos artistas do Grupo Santa Helena a fixar-se no edifício com o mesmo nome por volta de 1934. Inicialmente empreiteiro de pinturas em prédios e decorador, tornou-se pintor, retratando as cenas e as pessoas de São Paulo.

Vocabulário visual

Na década de 30, quando pintava quadros de espírito popular, Volpi participou do Grupo Santa Helena, integrado por artistas de origens e objetivos semelhantes aos dele, como **Fúlvio Pennacchi** e **Francisco Rebolo Gonzales**. Verificam-se então mudanças no trabalho do pintor. Segundo Olívio Tavares de Araújo, "é na pintura volpiana dessa época que aparecem (...) evidente dinamismo na pincelada, maior liberdade gestual, valorização das especificidades pictóricas, cor, textura e matéria".

Aracy Amaral, curadora do artista nesta Bienal, comenta que "a partir do final dos anos 50 percebe-se em Volpi o refluxo para um gestualismo visível, em que persiste a redução cromática deliberada, mantendo a economia tonal e de elementos, porém agora com composições em que nos surpreende a audácia no domínio da forma sobre o espaço. (...) A partir dos anos 60 dir-se-ia que Volpi organiza suas composições trabalhando sobre o espaço e não mais, como antes dos anos 50, a partir dos referenciais do mundo real. Assim, elementos de seu vocabulário de sempre – bandeirinhas, arcos de portas, bandeiras de portas, janelas, portas, em particular – passam a ser pretextos/motivos incansavelmente retrabalhados".

manifestar suas impressões e trocar informações entre si, alargando, assim, a gama de elementos visuais detectados na obra de arte, bem como o contato entre as crianças.

Para essa faixa etária, dois momentos do processo de leitura podem ser trabalhados: 1) deixar que as crianças olhem livremente o objeto artístico escolhido; 2) criar condições para que cada criança possa verbalizar suas observações com o respeito e a atenção de todos, provocando a troca de informações e idéias entre elas. Para isso, o educador poderá animar a conversa lançando questões do tipo: “Por que tem tanta cor vermelha?”, “Onde tem azul nessa pintura?”, “Como seria passear nesse lugar?”, “O que está acontecendo?” etc. Enfim, caberá ao educador despertar a curiosidade infantil e criar momentos de troca entre os integrantes do grupo, sempre tendo em mente que, nesse âmbito da criação, não existem respostas únicas, certas ou erradas, mas sensibilidade e diferentes possibilidades de observação e verbalização. Informações sobre o artista podem ainda ser fornecidas.

Ensino fundamental

Já as crianças do ensino fundamental costumam valorizar, na leitura de imagens, os temas abordados pelo artista e estabelecer relações com conceitos tais como beleza e realismo, por exemplo. Os processos associativos e os narrativos sobre as pinturas são mais elaborados nessa fase e o educador poderá, ao fim da leitura, enriquecer a análise fornecendo também informações sobre a vida e a obra do artista focado.

Os passos que precisam ser percorridos nesse segundo grupo englobam, além do olhar e do narrar, o descrever e o interpretar; isto é, as crianças são convidadas a destacar do texto visual aquilo que seus olhos observam – **as linhas, as formas, as cores e as figuras** –, mas também são chamadas a “voar mais alto” à medida que são motivadas a tecer interpretações sobre o que está sendo observado, de forma livre. Importa aqui o aprofundamento do processo associativo e dissociativo na elaboração de significados. O educador poderá conduzir as análises com questões como: “Mostre na imagem onde você vê isso que você está dizendo”, “O que faz você pensar assim?” etc. Também será interessante propor diferentes trabalhos plásticos a partir dessas experiências visuais. Isso não quer dizer que as crianças devam copiar a obra do artista ou tratá-la como um mero problema de geometria, mas criar novas composições, elaboradas a partir dos conteúdos ou fragmentos das obras trabalhadas significativamente e de suas próprias idéias, unindo **geometria e poesia**.

As linhas, as formas, as cores e as figuras

Na fase de maturidade do pintor, ele transporta para o ateliê as fachadas dos casarios, reorganizando-as em composições com retângulos, quadrados, triângulos etc. É por isso que, embora seja popularmente conhecido como o pintor de bandeirinhas, Volpi sempre afirmou: “Não pinto bandeirinhas”. O que esse artista pinta são composições geométricas cheias de linhas, formas e cores, construídas a partir de módulos e composições ritmadas em que o assunto é o próprio jogo plástico.

Em entrevista a Sheila Leiner, Volpi declara: “Quando comecei a pintar, nem conhecia os impressionistas e peguei os mesmos problemas deles. Foi a natureza que me indicou isso. Quando se abandona a natureza é que começa o **expressionismo**. De dentro para fora. Depois isso se transforma. A gente se desliga e então só passa a existir o problema da linha, forma e cor. O assunto desaparece. Some a paisagem, some tudo. Minhas bandeirinhas não são bandeirinhas; são só o problema das bandeirinhas. Problema de toda uma construção para resolver em pintura, as cores”.

Expressionismo: Volpi usa aqui este termo em seu sentido mais genérico, de acentuação do caráter expressivo na arte, e não como referência ao movimento artístico europeu com o mesmo nome.

Abstratas: referem-se às obras dos artistas que, a partir do início do século XX, se dedicaram, seguindo diversos caminhos, à criação de obras de arte por meio da articulação dos elementos visuais, abandonando a tradição ocidental de representação figurativa da realidade.

Geometria e poesia

No início da carreira, os temas da pintura de Volpi são a paisagem que circunda a capital paulista e depois a da cidade de Itanhaém, onde vai morar por algum tempo na companhia de Judite, sua esposa, que por motivos de saúde é aconselhada a viver à beira-mar. Nessa primeira fase de produção das pinturas, seus trabalhos são figurativos de uma sensibilidade requintada, usa telas de pequenos formatos, cores suaves, pinceladas curtas.

Na década de 40, Volpi passa da pintura ao ar livre para a pintura no ateliê. Na série de casas que produz a partir da metade desta década, distribui os planos na tela sem nenhuma preocupação com as estruturas da perspectiva, reduzindo e simplificando os elementos da composição. O pintor vai gradualmente transformando as portas e janelas em incisões retangulares, e os telhados em retângulos recortados e apoiados numa arquitetura de construções ritmadas. Uma nova fase, caracterizada pela radicalização da geometria, terá então início e será conhecida como a fase de afinidade concretista, a fase das composições **abstratas**.

Percebendo elementos das linguagens visuais

Sugere-se que o educador comece sua atividade ainda sem ter mostrado à classe a imagem da obra de Volpi por inteiro, propondo inicialmente aos alunos a observação e a exploração de cada um dos fragmentos da imagem selecionada (fragmentos estes que devem ser destacados da duplicata da imagem, distribuída junto com a imagem de apoio). Assim, as crianças serão levadas a perceber formas, linhas, cores, marcas de pincéis, materialidades e tamanhos dos diferentes fragmentos apresentados.

Continuando o trabalho com os fragmentos da imagem selecionada, o educador poderá distribuí-los às crianças propondo que elas criem, em grupo, diferentes composições com eles. Tendo em vista que até esse momento as crianças desconhecem a imagem do artista (ou pelo menos aquela que foi escolhida para o exercício), elas terão a liberdade de criar inúmeros trabalhos seguindo sua imaginação e criatividade. Feito isso, a imagem da pintura de Volpi será apresentada às crianças, que serão convidadas a manifestar verbalmente suas impressões sobre ela, bem como a estabelecer relações entre esta e as composições que acabaram de ser realizadas. Esse exercício de associar, comparar e relacionar formas e cores, buscando encontrá-las na reprodução da imagem do artista, possibilitará um aprofundamento do olhar sobre a obra apresentada, como também da leitura dos diferentes elementos visuais presentes na pintura. Esse trabalho poderá ainda ser enriquecido com informações sobre a vida do artista e de suas demais obras, com dados históricos interessantes e acessíveis ao mundo infantil, com a discussão da importância da visita às bienais (e a todo tipo de exposição) onde são encontradas as obras originais dos artistas etc.

Para ter fundamentos para trabalhar a percepção da cor, da forma e da linha na obra de Volpi, o professor poderá orientar-se pelos textos mediadores (apresentados nos quadros à direita da proposta deste percurso educativo), que fornecem algumas informações sobre o processo de produção do artista e seu caminho da observação à abstração.

O olhar em construção

Será a partir desse trabalho exploratório tátil-visual que o educador poderá aprofundar as possibilidades de leitura visual das crianças, incor-

A vida do artista

Segundo Kawall, Volpi "de manhã e à tarde, trabalha como um operário. Prepara caprichosamente cada tela, de entreteia de linho puro ou linho cru, com gelatina de porco e gesso. O chassi de cada uma merece cuidados especiais, 'para não entortar'. A moldura, cortada por uma serrinha manual, fabricada por ele mesmo, é quase imperceptível. As tintas são diluídas numa emulsão de verniz e ovo, numa infusão complicada, a chamada tèmpera-ovo, em que são colocados os pigmentos, importados, ou por ele mesmo preparados. Estes foram, antes, decantados e ressecados ao sol. Tudo é misturado por fim. Os pigmentos são comprados no mercado, puros, ou então preparados por Volpi – ele decanta terra, ferro, óxidos, ocres".

Em entrevista, Volpi responde a Sheila Leirner:

- A arte é uma paixão para você?
- É uma coisa natural. Está em mim mesmo. Como é que eu posso ter uma paixão? Em mim mesmo?
- Então, você tem paixão por quê?
- Pela vida.
- Em que sentido sua vida particular se misturou em seu trabalho e vice-versa?
- É tudo uma coisa só. A vida é o trabalho e o trabalho é o que dá vida. Trabalhar nunca envelhece".

Mondrian (Piet Mondrian, Amersfoort, Holanda, 1872 – Nova York, Estados Unidos, 1944): este pintor percorreu um caminho significativo – da figuração à abstração. Entre seus textos fundamentando os princípios da arte abstrata, destaca-se "O neoplasticismo", de 1925.

Kandinsky (Wassily Kandinsky, Moscou, Rússia, 1866 – Neuilly-sur-Seine, França, 1944): artista responsável pela criação das primeiras obras não figurativas dentro da tradição da pintura europeia, realizadas em 1910, ano em que escreveu o livro "Do espiritual na arte".

Cézanne (Paul Cézanne, Aix-en-Provence, França, 1839 – id., 1906): artista que influenciou diversos artistas modernos de destaque com sua atitude de pesquisa formal, indicando caminhos que conduziram à abstração.

Da observação à abstração

Volpi trabalhou na cidade de São Paulo como pintor de paredes; adolescente, pintava a óleo paisagens das redondezas da cidade. Como artista, segue um percurso que vai da criação de pinturas a partir da observação até uma produção geométrica abstrata. Seu caminho é similar ao dos artistas que declaram a completa independência da arte em relação à representação de modelos da natureza, movimento de depuração da visualidade que ocorre na História da Arte europeia de Cézanne a Kandinsky e Mondrian. Mário Pedrosa comenta sua série de fachadas, premiada na II Bienal de São Paulo, em 1953: "A estada de meses na Itália lhe abriu caminho para sua atual pintura aparentemente primária, mas na realidade fina no jogo dos meios-tons, sensível de matéria, sábia e moderna na manipulação dos planos que se justapõem com independência quase arquitetônica, embora se concilium com a necessidade da figuração em si mesma esquematizada das fachadas das casas pobres. (...) O que há de 'primitivo' no artista não é nenhuma intenção de ingenuidade (...) é antes a atitude espiritual e estética que o faz, passando por cima dos altos nomes da Renascença, preferir os pintores quase anônimos que a precederam".

porando ao repertório em análise a comparação e a identificação dos elementos visuais presentes em outras obras (figurativas ou abstratas) de Volpi, bem como em obras de diferentes pintores também presentes nesta exposição (por meio da visita à Bienal ou das vinte imagens de obras expostas nesta XXIV Bienal que fazem parte do Material de Apoio Educativo).

Novas perguntas que despertem o interesse das crianças sobre as demais obras da Bienal e que provoquem, ao mesmo tempo, reflexão sobre os temas e os elementos da linguagem visual destacados por elas, ampliando seu conhecimento da maneira **como o artista cria**, poderão ser articuladas pelo educador a partir de questões como: "Será

que vocês vão encontrar em todas as pinturas desta mostra os mesmos elementos visuais que vocês descobriram nas imagens do Volpi?"

Somos todos artistas

Acredita-se que todo percurso pode ser avaliado, não para qualificá-lo de bom ou ruim, bonito ou feio, mas para valorizá-lo e interiorizá-lo por uma reflexão final. O que deve guiar a avaliação diz respeito tanto àquilo que foi aprendido quanto ao processo individual e coletivo vivido pelas crianças. Sugere-se que o educador lance mão de novas atividades propondo, por exemplo, um painel que sintetize o caminho percorrido, um texto coletivo ou ainda a construção de novas imagens que possam expressar aquilo que foi vivido pelo grupo.

A partir das respostas das crianças, o professor poderá verificar se elas conseguem perceber a presença dos elementos da linguagem visual nas obras de Alfredo Volpi e se compreendem que são eles, arranjados num espaço/suporte, que comunicam as idéias contidas no trabalho do artista. Também poderá ver até que ponto elas já estão aptas a comparar aspectos das obras desse artista com aqueles presentes nas de outros artistas, percebendo o quanto a forma e o conteúdo estão inter-relacionados.

Diferentes propostas de avaliação ainda poderão ser programadas pelo professor, tendo em vista que esses momentos significam sempre uma nova oportunidade para a reflexão e fixação dos conteúdos abordados. Por exemplo, pode-se solicitar às crianças que destaquem, nas obras de outros artistas da Bienal, linhas, formas e **cores** semelhantes, ou extremamente diferentes, daquelas utilizadas por Alfredo Volpi, possibilitando, dessa maneira, que elas descubram a singularidade do processo criativo de cada artista. A partir das indicações gerais cada professor poderá elaborar a avaliação mais de acordo com seu próprio modo de trabalhar.

Sugestões de continuidade

- Estudar o percurso artístico de Volpi – da figuração para a abstração –, realizando uma leitura comparada de obras de diferentes períodos de sua carreira, encontradas na visita à

Como o artista cria

A história da produção artística de Alfredo Volpi é notável. Como filho de imigrantes italianos ele trabalhou, desde a adolescência, pintando nas casas do começo do século, com todo requinte e delicadeza, os frisos e florões tão em moda na época. É esse trabalho operário que vai marcar, de forma íntima e profunda, toda sua produção futura, seu "saber fazer" indiscutivelmente singular. Como diz Olívio Tavares de Araújo, "a pintura é, para ele, o resultado de uma consumação artesanal, do correto de uma tarefa autoproposta: 'É questão de resolver. Não existe inspiração. Ela existe num poeta que de repente diz um verso'. Um dia, insisti com Volpi para que me explicasse como e por que ia escolhendo cada uma das cores que sucessivamente aplicava numa tela. Sua resposta: 'Mas você não vê? Só podia ser esta. Você põe a primeira cor. Olha. Aí põe a segunda. Olha de novo. Se está certo você vê. Se está errado, você percebe e apaga. E começa tudo de novo'".

Cânones acadêmicos: as normas de criação adotadas como modelo para o ensino das artes pelas academias, baseadas nos modos de criação de artistas já consagrados pela sociedade ao longo do tempo.

Cores

Volpi declara a Kawaii: "Só pinto à luz do sol. (...) Não uso pigmentos industriais, que criam mofo, e que com o tempo as cores do quadro perdem a vida". Segundo Kawaii, Volpi "testa cada tinta. Se a cor se altera, joga tudo fora. E se as cores permanecem alguns dias bem fiéis, lá está Volpi colorindo com pinceladas curtas e desordenadas suas telas famosas. Ali estão as cores preferidas de um dos maiores coloristas da pintura mundial: roxo-terra, verde-esmeralda, azul-de-cerúlio, azul-ultramar, violeta-cobalto, vermelho e amarelo-cádmio".

Em 1944, Sérgio Milliet escreveu sobre o artista: "Ninguém melhor do que ele coloca uma nota vibrante vermelha ou amarela num último plano e aí a mantém presa, com segurança, dentro de uma barreira sabida de verdes frios pastosos ou terras amareladas. Ninguém melhor do que ele baralha e abafa um primeiro plano em benefício da luminosidade do segundo, contrariando com desenvoltura os **cânones acadêmicos** da perspectiva aérea. Ninguém melhor do que ele desobedece expressivamente às regras aceitas. E isso pela razão muito simples de que as conhece bem. Há muita malícia nessa sua atitude e profunda consciência do que se faz realmente necessário considerar na pintura" (A. Volpi, "Grandes artistas").

XXIV Bienal ou em catálogos sobre a obra do artista. A obra “Xadrês branco e vermelho”, reproduzida em preto-e-branco no verso da imagem que acompanha este Material de Apoio, pode ser utilizada para iniciar essa comparação.

- Com o objetivo de conhecer e analisar mais profundamente o percurso de produção do artista, o educador poderá propor às crianças que, ao observar as demais obras do pintor presentes na exposição, tentem descobrir quais foram feitas antes e quais foram realizadas depois da imagem que está sendo trabalhada. Esse tipo de exercício, a ser realizado durante a visita à Bienal, e seus resultados poderão ser organizados depois em um texto ou em um painel coletivo que reorganize as impressões deixadas nas crianças.
- A partir da experiência vivida pela sugestão deste percurso educativo, o professor poderá fazer cópias coloridas das demais imagens do conjunto do Material de Apoio, criando outros jogos de fragmentos de obras para utilizar com seus alunos. Procure selecionar fragmentos que permitam aos alunos reconhecer os diversos elementos que constituem o texto visual.

“Xadrês branco e vermelho”

Em 1957, Décio Pignatari escreveu um artigo relacionando Volpi ao **Concretismo** em que fazia o seguinte comentário sobre sua obra: “Xadrês branco e vermelho”: “A pura estrutura dinâmica de seu extraordinário quadro de xadrez branco e vermelho, em que um fenômeno de refração, por interferência de elementos (que se reconciliam no centro do quadro retangular: incidência do olho), confere a um mesmo branco duas qualidades diversas. Esta obra é, exatamente, uma obra concretista, e das mais estupendas, ainda que não interessa, provavelmente, saber em que ‘ismo’ se enquadra sua obra”. Frederico Moraes diz que Volpi, “intuitivo, foi desde cedo considerado um mestre pelos jovens de 1950. Desde que arrebatou, em 1953, (...) o prêmio da II Bienal de São Paulo. (...) Contra os modelos internacionais, Volpi surgia para os integrantes do movimento como o único exemplo de um concretismo pictórico puramente nacional. (...) Observaria com agudeza a polêmica do momento, absorvendo-a e devolvendo-a em trabalhos de excepcional concepção. Como no ‘Xadrês branco e vermelho’, ‘Ladrilhos’ e ‘Bandeirinhas verdes sobre fundo rosa’, nos quais, sem qualquer preocupação matemática para a formulação compositiva – formas sobre um plano chapado, estática em aparência, neste período –, ele consegue, através da pura intuição, unir o artesanal da execução à construção mais rigorosa a partir da cor justaposta em economia máxima de elementos” (“Projeto Construtivo Brasileiro na Arte”).

Concretismo: movimento artístico iniciado em São Paulo em 1956, com a publicação do “Plano piloto da poesia concreta”. Propunha afastar a criação artística dos significados subjetivos, concentrando-se nos elementos plásticos puramente formais (cor, linha, forma).

Glossário

Frisos e florões: detalhes arquitetônicos das construções em alvenaria do início do século, estas construções empregavam em sua criação e manutenção uma vasta gama de ofícios artesanais, supridos pela mão-de-obra dos imigrantes europeus e pelo Liceu de Artes e Ofícios.

Gestalt: “teoria da forma”, doutrina que considera os fenômenos perceptivos como conjuntos em que o todo determina a compreensão das partes.

Grupo Santa Helena: grupo de artistas paulistas que se reunia no palacete Santa Helena, desenvolvendo durante as décadas de 30 e 40 pinturas que retratavam cenas da vida e da paisagem dos arredores de São Paulo.

“Ismo”: Pignatari refere-se aqui à obsessão de querer enquadrar a produção de um artista dentro de determinado estilo para conseguir compreendê-lo, rotulando a obra sem realmente olhar para ela.

Têmpera-ovo: técnica tradicional de pintura que usa a clara de ovo como aglutinante (cola) para criar artesanalmente uma tinta opaca. As técnicas de pintura são diferenciadas segundo o tipo de aglutinante utilizado: a pintura a óleo usa o óleo de linhaça, a aquarela a goma arábica etc.

Bibliografia

AMARAL, Aracy. Volpi: construção e reducionismo sob a luz dos trópicos. “Catálogo da 24ª Bienal de São Paulo”, 1998.

Percurso Educativo para Conhecer Arte

AMARAL, Aracy (Org.). “Projeto Construtivo Brasileiro na Arte (1950 - 1962)” Rio de Janeiro/ São Paulo: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro / Pinacoteca do Estado de São Paulo, 1977.

AMARANTE, Leonor. “As Bienais de São Paulo, 1951 – 1987”. São Paulo: Projeto, 1989.

ARAÚJO, Olívio Tavares de. Dois estudos sobre Volpi”. São Paulo: Ministério da Cultura/Funarte 1986. (Coleção Contemporânea 2.)

KAWALL, Luis E. M. “Artes Reportagem”. São Paulo: Centro de Artes Novo Mundo, 1972

KLINTOWITZ, Jacob. “Volpi: 90 anos”. São Paulo: SESC, 1989.

PEDROSA, Mário. “Mundo, homem, arte em crise”. São Paulo: Perspectiva, 1975.

ZANINI, Walter (Org.). “História geral da arte no Brasil”. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983.

Catálogos e coleções

“Volpi, 89 anos”. Dan Galeria, 11/04/1985 à 30/01/1985.

“Volpi, 90 anos”. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 23/07/1986 à 20/08/1986.

“Grandes Artistas: A. Volpi”. São Paulo: Art Editora Ltda./Círculo do Livro, 1984.

Jornais e revistas:

“Jornal da Tarde”, 13 abr. de 1986. Aracy Amaral: “A ceia de Volpi”.

“O Estado de São Paulo”. 31 maio 1988. Caderno 2. Sheila Leirner: “Volpi Simplicidade, a sua grande sabedoria”.

“Isto É – 10 anos”. Volpi: os 90 anos do maior pintor brasileiro. 23 jun. 1986.

“Arte & Educação em Revista Ano I”. N. 1 Out. 1995, Porto Alegre: Rede Arte na Escola/Polo UFRG, p. 27.

Eckhout e o canibalismo, Tarsila e a Antropofagia

O quê?

- Linguagem acadêmica x linguagem moderna;
- As metáforas do canibalismo em Eckhout e da antropofagia no Modernismo brasileiro;
- o uso dos elementos formais e expressivos para trabalhar a figura humana na linguagem acadêmica e na linguagem moderna.

Por quê?

A expressão artística é uma construção situada em determinado contexto social e histórico.

A compreensão da arte é um processo que se inicia na infância e vai se estruturando à medida que o sujeito incorpora novas experiências estéticas e de mundo.

As experiências que provêm do diálogo com as obras de arte podem ser ampliadas pelo ensino de arte.

Discutir os conceitos de canibalismo e antropofagia nas obras de Eckhout e Tarsila do Amaral permite perceber alguns aspectos da proposta de articulação do conjunto de obras selecionadas pelos curadores para esta XXIV Bienal.

Para quê?

Para permitir ao aluno:

- captar os signos presentes na obra de Eckhout;
- estabelecer comparações entre a arte do século XVII e o Modernismo;
- perceber e comparar as características da “Índia Tarairiu”, de Eckhout, e do “Abaporu”, de Tarsila do Amaral, desenvolvendo sua capacidade de apreciação estética;

Albert Eckhout

Groningen, Holanda, c. 1612 - c. 1665



“Índia Tapuia” ou “Índia Tarairiu”
1641 - tinta a óleo sobre tela
267 x 160 cm
Coleção Nationalmuseet,
Dinamarca

- compreender e incorporar elementos da linguagem plástica usados por Eckhout e Tarsila em sua atividade de criação;
- introduzir a importância da discussão do conceito de antropofagia e canibalismo na XXIV Bienal.

Como? (Quando? Onde?)

Tomando contato com as obras

O processo de apreciação artística inicia-se quando a obra desperta no espectador indagações e associações que levam os indivíduos a querer saber mais sobre ela e ampliar seu horizonte de experiência. O professor é responsável por provocar esse processo, estimulando sua capacidade de apreciação do aluno, por exemplo, por meio de questionamentos que conduzam a uma leitura crítica.

“Índia Tarairiu”

Diante da obra “Índia Tarairiu”, de Eckhout, o professor, após situar o artista em relação ao universo retratado, pode orientar o percurso educativo do aprendiz com as seguintes interrogações:

- O que se vê nesse quadro?
- Quem é a figura central da obra? Como ela está representada?
- Em que espaço essa figura está inserida? Como ele está representado?
- Considerando a tendência à idealização do índio pelo europeu (o que, de resto, é revelado na literatura romântica, como é o caso de “O Guarani” ou “Iracema”, de José de Alencar), o que se pode concluir a respeito de a “Índia Tarairiu”?
- Essa conclusão se reforça à consideração de outras obras de Eckhout? (Remeter os alunos à observação das demais figuras humanas e das naturezas-mortas.)

Este percurso tem como finalidade levar o estudante a perceber que Eckhout introduz novos parâmetros de visualidade do contexto brasileiro. “Não se trata mais da imagem difusa, configurada pela atividade da imaginação, nem da adivinhação dos sinais da escrita divina na natureza” (Ana Maria Belluzzo). Diferentemente da tradição portuguesa, os artistas holandeses estabelecem com a natureza uma relação regida por regras de observação puramente física ou científica. O professor deve propor questões (e eventualmente valer-se de comparações com os personagens míticos da literatura de José de Alencar, como Peri e Iracema) que favoreçam o aluno a formular essa “descoberta”, o que aumenta sua familiaridade com as obras.

Antropofagia e canibalismo na XXIV Bienal

O conceito de antropofagia foi proposto pela curadoria porque, “além de sua dimensão histórica, como momento de busca por emancipação e atualização da arte moderna brasileira, assume um papel de metáfora nos processos de construção de identidades subjetivas culturais”.

A obra de arte apresenta níveis de relações antropofágicas que atuam no artista, no contexto cultural, histórico e artístico, na diversidade de leituras que se propõe a devorar e na possibilidade de transformação do espectador pela experiência com a obra de arte.

O canibalismo é metáfora e, “como prática simbólica, compreende que somos formados a partir do outro, algo que está na base da antropofagia como conceito dinâmico incidente em diversos campos da cultura, ontem e hoje. A antropofagia é exercício de identidade”. Subentende-se a necessidade de nos alimentarmos de outras culturas para nossa transformação cultural. No campo das idéias, antropofagia e canibalismo são metáforas que aludem às origens, instigam retorno, ida para dentro, tendo por motivo o encontro e confronto de diferentes perspectivas culturais.

Leituras: uma leitura crítica se processa pelo reconhecimento da relação da obra com a época de seu aparecimento e pela compreensão da capacidade da obra de subverter a percepção usual, retomando o horizonte do leitor para depois contrariá-lo, gerando estranhamento ou reforçando as impressões que se tem do mundo.

Metáfora: relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado.

Idealização do índio

Segundo Paulo Herkenhoff, “desde 1492, o índio foi desenhado pelo Ocidente como uma alteridade, ora monstruosa, ora edênica. Na cultura brasileira do século XX, o índio será construído, distante do falseamento do Romantismo do século XIX, numa dimensão, não do outro, mas de um si mesmo brasileiro, para uma sociedade cultural, na superação de seu passado colonial. Se, na pintura brasileira do século XIX, o índio idealizado (pelos pintores Victor Meireles, Rodolfo Amoedo e outros) perdia suas características étnicas, em nosso século a cultura buscaria superar essas posições etnocêntricas anteriores. Um gravador expressionista, Oswald Goeldi, (...) evitando uma relação com a tendência polemicamente denominada ‘primitivismo’, que marcou o Modernismo na Europa, (...) evitou esse primitivismo: por não se considerar um selvagem, entendia que não seria genuíno (...) justamente por compreender que o índio é dotado de uma cultura própria (...) caberia lembrar. (...) A obra de Cildo Meireles adotará um espírito combativo de dar voz ao gueto e revelar a poética da visão cosmogônica dos índios. (...) A fotografia de Claudia Andujar (...) inscreve-se nessa tradição mais combativa da cultura brasileira”.

“Abaporu”

Concluída a primeira leitura, o professor deve propor um percurso semelhante com a obra “Abaporu”, de Tarsila do Amaral.

- O que se vê nesse quadro?
- Quem é a figura central da obra? Como ela está representada?
- Em que espaço essa figura está inserida? Como ele é representado?
- Considerando a leitura modernista que se faz do índio brasileiro (o que também se pode verificar na literatura, por exemplo, em “Cobra Norato”, de Raul Bopp), o que se pode concluir a respeito de “Abaporu”?

Essa conclusão se reforça à consideração das outras obras de Tarsila? (Ampliar a experiência do aluno por meio da leitura de “Antropofagia”, de 1929, e “A negra”, de 1923.)

A leitura desta obra modernista visa conduzir o estudante à percepção de um olhar diferenciado abordando o mesmo tema que atraiu os pintores de Nassau, de formação acadêmica. Tarsila reportando agora a um novo modo de compreensão da figura do outro, o que coincide com uma opção radical pela identidade brasileira.

Comparação

O professor propõe formalmente a comparação, utilizando-se das seguintes perguntas:

- Há alguma semelhança temática entre as obras?
- Que relações se pode estabelecer entre o momento histórico em que cada quadro foi pintado e as imagens produzidas?

Ao mesmo tempo que tal comparação amplia a experiência do aluno, ela exercita um princípio importante de mediação entre a realidade e a representação artística, situando as obras na sucessão histórica e levando em conta o contexto que as propiciou pela análise dos pontos de contato e de ruptura de dois momentos que, na XXIV Bienal, estão sendo apresentados como possibilidades de leitura antropofágica do canibalismo.

Com o auxílio das informações apresentadas pelo professor neste percurso educativo, os alunos começam a entender e decifrar os significados presentes nas obras, enfatizando o ponto de vista do artista que, de acordo com seu contexto,

“Abaporu”

“Como é que eu fiz isso?” Pergunta-se Tarsila, referindo-se ao “Abaporu”. Talvez como fruto de lembranças psíquicas da infância, quando os empregados contavam histórias de assombração, ou de pesadelos já esquecidos mas que ficaram gravados no subconsciente. A verdade é que esse monstro de pés imensos e cabeça minúscula, colocado num cenário que representa uma planície onde só aparece o sol e uma espécie de cacto de cores vibrantes, sugeriu a Oswald de Andrade a figura do homem nativo, do selvagem, do antropófago, daí o nome que recebeu: “aba”, homem; “poru”, que come; abaporu, o que come carne humana, o antropófago.

(O “Abaporu” está estudado em outro Material de Apoio, cujo conhecimento poderá provocar o questionamento de outros aspectos não explorados nessa aproximação com a arte acadêmica).

Tarsila do Amaral (Capivari, SP, 1890 – São Paulo, SP, 1973): filha de ricos fazendeiros, iniciou seus estudos de pintura em 1920 sob orientação acadêmica. Estudou na Europa com artistas de vanguarda e, ao voltar ao Brasil, produziu trabalhos que balizaram as duas fases do Modernismo brasileiro: Pau-brasil e Antropofagia.

Frans Janszoon Post (Haarlem, Holanda, 1612 – 1680): foi pintor, desenhista e gravador. Tinha 24 anos quando chegou ao Brasil, contratado por Nassau, permanecendo até 1644. Sua principal tarefa nas novas terras foi documentar edifícios, portos e fortificações. Destacou-se entre os pintores de Nassau: é considerado o primeiro paisagista a trabalhar nas Américas.

João Maurício de Nassau-Siegen (Dillenburg, Alemanha, 1604 – Kleve, Alemanha, 1679): ligado pelo lado materno à casa real da Dinamarca, atingiu o posto de coronel aos 25 anos. Nomeado para governador das possessões holandesas no Brasil por indicação do príncipe Frederico Henrique de Orange, sempre demonstrou grande interesse pela ciência, arte e cultura. Nassau permanece em terras brasileiras de 1636 a 1644.

Os pintores de Nassau

Embora não fosse comum a presença de artistas nas primeiras expedições enviadas à América, João Maurício de Nassau afirmou, em carta à Luiz XIV, em 1678, ter a sua disposição seis pintores no Brasil, entre os quais Frans Post e Albert Eckhout. Holandeses, flamengos, alemães, os chamados pintores de Nassau, por não serem católicos, puderam mais facilmente dedicar-se a temas profanos, o que não era permitido aos portugueses. Em consequência disso, foram os primeiros artistas no Brasil e na América a abordar a paisagem, os tipos étnicos, a fauna e a flora como temática de suas produções artísticas, livres dos preconceitos e das superstições que era de praxe se encontrar nas representações pictóricas que apresentavam temas americanos.

Segundo Miguel Rojas Mix, “em 1637, Maurício de Nassau, governador e representante da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais, instalou-se em Pernambuco. Em seu séquito estavam Frans Post e Albert Eckhout: dois artistas que tinham por missão retratar tudo o que estava vivo, se movia ou respirava. Durante a estada no Brasil, reproduziram fielmente a realidade. Mas, ao retornarem à Europa, os compradores não acharam seus quadros nem muito exóticos, nem suficientemente decorativos. Para atender ao gosto da época, viram-se obrigados a inventar um Brasil com vegetação confusa e animais extravagantes. Tal foi a imagem ‘barroca’ da América. (...) O barroco confundia, em um mesmo exotismo, tudo que não era europeu”.

coloca-se ora como quem transforma o outro a partir de seus valores, ora como quem consome o outro, tirando proveito da aproximação de diferenças.

As dúvidas levantadas pelos alunos devem ser retomadas pelo professor, e podem gerar pontos comuns a serem pesquisados e avaliados durante todo o percurso.

O professor tem a função de mediador desse diálogo, estimulando os alunos a expressarem suas percepções e compartilharem suas inquietações e seus comentários com os colegas.

Investigando aspectos formais: acadêmico x moderno

Justapondo as duas imagens, o professor também pode orientar a comparação entre Eckhout e Tarsila por seus conteúdos temáticos e aspectos formais, explorando principalmente as diferenças que dizem respeito à forma e à cor.

Voltando a observar “Índia Tarairiu”, estimular os alunos a responder:

- Como Eckhout constrói a forma? Como usa a cor?
- Há semelhanças entre o tratamento da forma em “Índia Tarairiu” e outras obras do artista?
- O que esse tratamento da cor e da forma tem em comum com a tendência naturalista de observação, típica da leitura que os artistas holandeses fizeram da realidade brasileira?

Em seguida, observar “Abaporu” e retomar o mesmo roteiro de investigação:

- Como Tarsila constrói a forma? Como usa a cor?
- Há semelhanças entre o tratamento da forma em “Abaporu” e outras obras da artista?
- O que esse tratamento da cor e da forma tem em comum com a tendência modernista de observação?
- Comparando “Índia Tarairiu” e “Abaporu”, quais os pontos de contato e de afastamento?

Essa investigação permite introduzir a discussão sobre formas de representação da realidade e informar sobre aspectos formais que diferenciam o moderno do acadêmico, abrindo perspectiva para a consideração da antropofagia e de suas variações possíveis.

Propostas de criação

Como experiência prática, o professor pode propor aos alunos exercícios, individuais ou em grupo, que contemplem as questões relativas à

“Índia Tarairiu”

Esta obra de Eckhout é geralmente publicada sob o título de “Índia Tapuia”. Os tarairius, uma das várias tribos que integravam os tapuios, eram especificamente apontados como canibais. O texto de Berta Ribeiro explica quem são os tapuios: “Foi sempre devastador o modelo de exploração efetivado pelo branco na Amazônia. O primeiro modelo foi o sistema de sesmarias, instituído em 1627. Seguiu-se o de capitania hereditária. A base econômica era a coleta de produtos nativos, as chamadas ‘drogas do sertão’ (cacau, salsaparrilha, urucu, cravo, canela, anil, sementes, raízes aromáticas, puxuri e baunilha), bem como a fabricação de farinha, tanto de mandioca quanto de peixe (piracui). Além das atividades extrativistas, implantam-se no Maranhão e no Grão-Pará engenhos de açúcar para o abastecimento local e para exportação. A essas atividades entregavam-se, além das autoridades coloniais, as missões religiosas, usando mão-de-obra indígena e de tapuios – índios genéricos, destribilizados da Amazônia. Deveu-se aos tapuios a revolta nativista conhecida como Cabanagem (dos que viviam em cabanas) e que durou de 1834 a 1839. Sua principal reivindicação era a libertação da Amazônia da opressão branca, constituída, na época, de não mais do que mil pessoas. Os cabanos tomaram Belém, Vila da Barra (Manaus) e os principais rios amazônicos. Dominada a Cabanagem, inicia-se, em 1840, a exploração da seringa. Essa resina elástica era conhecida e usada pelos índios para todo tipo de impermeabilização”.

Albert Eckhout (Groninger, Holanda, 1610 – 1666): veio para o Brasil em 1637 e permaneceu até 1644, como pintor contratado por Maurício de Nassau. Aqui realiza grande parte de sua obra; nela se destacam doze naturezas-mortas com frutas e legumes tropicais, oito representações dos tipos humanos que habitavam o país e o quadro “A dança dos tapuia”.

Eckhout

A XXIV Bienal de São Paulo pontua a História da Arte ocidental por meio de obras dos séculos XVI, XVII e XVIII com “o objetivo de aproximar significados de histórias de canibalismos e procedimentos antropofágicos engendrados em relações interculturais”, segundo Ana Maria Belluzzo, curadora de Eckhout neste evento.

A representação da figura humana indígena na concepção européia dos séculos XVI e XVII “incorpora a terra americana, guardando-se uma correlação entre corpo e território, que se referem ao mundo então conhecido”.

A “Índia Tarairiu” integra a série de oito personagens que Eckhout produziu como alegoria aos quatro continentes então conhecidos (as quatro figuras femininas desses “casais” estão sendo apresentadas nesta Bienal), e mostra a influência das concepções alegóricas em uso na época. “Além de rigorosa observação etnográfica, os quadros exibem riqueza e exuberância de pormenores botânicos e zoológicos, como atributos dos personagens.” A alusão ao canibalismo é feita por meio da imagem de um pé humano que está posto na sacola que a índia carrega nas costas e na mão que segura com sua mão direita, como se fosse um objeto qualquer. Observa-se que a coloração desses membros mortos contrastam com a cor viva do corpo da índia.

oposição acadêmico x moderno, salientando as diferenças fundamentais entre as duas linguagens.

Proposta individual

Recortar figuras humanas contemporâneas de jornais, revistas etc. e inserir, na imagem escolhida, elementos extraídos da pintura de Eckhout, a “Índia Tarairiu”. Para tanto, os alunos podem trabalhar com cópias ampliadas, em preto-e-branco ou colorida, da obra, recortar os elementos escolhidos e, num processo de recorte e colagem, montar (criar) uma nova imagem, inserindo a questão da deformação.

Proposta em grupo

Dividir os alunos em dois grandes grupos. O primeiro grupo faz cópia de uma reprodução do “Abaporu” e corta a imagem em pedaços. Cada aluno recebe uma parte e, a partir dessa forma, recria seu “Abaporu”. Nessa proposta, os alunos podem utilizar carvão, crayon ou nanquim, para trabalho sem cor, ou pastel e giz de cera, para inserir cor.

O segundo grupo copia uma reprodução da “Índia Tarairiu”, corta a imagem em pedaços e cada aluno recebe um pedaço, a partir do qual vai recriar sua Índia. O material usado pode ser o mesmo.

Os trabalhos devem ser expostos e os alunos podem registrar sua experiência por escrito, com base na qual o professor avaliará como foram incorporados os conhecimentos e conceitos relativos a Eckhout, sobre o período Nassau, canibalismo e antropofagia, Tarsila e o Modernismo brasileiro, verificando como os alunos relacionam as questões levantadas, os textos e os conceitos estudados.

Sugestões de continuidade

O professor poderá valer-se de filmes e documentários históricos ou mesmo de textos literários, articulando esse trabalho com professores de outras áreas e abrindo perspectiva para uma compreensão mais profunda do conceito de antropofagia que, começando pela apropriação objetiva da figura do outro (nesse caso, a antropofagia está no modo de ver europeizado de Eckhout), tem em Tarsila uma opção radical pela identidade brasileira. A reunião contemporânea dessas obras num mesmo Núcleo Histórico possibilita a atualização do conceito de antropofagia e, simultaneamente, a confirmação de que, do ponto de vista do leitor da obra de arte, o ângulo de visão pode tornar presentes obras distantes no tempo histórico de produção, ressignificando-as a partir da leitura.

Modernismo brasileiro

A primeira fase do Modernismo brasileiro inicia-se com a Semana de 22 que, por sua vez, tem na exposição de **Anita Malfatti** e nas obras escultóricas de **Brecheret** seus antecedentes. A preocupação central dos modernistas desse período é colocar a arte brasileira em sintonia com a europeia e produzir obras que, ao mesmo tempo em que rompiam com os padrões acadêmicos, exaltavam o nacional. O movimento modernista abrangeu várias manifestações culturais, e seus principais objetivos eram “o direito à pesquisa estética, à atualização da inteligência artística brasileira e à estabilização de uma consciência criadora nacional” (citações do catálogo “Semana de 22”, de Mário de Andrade). A segunda fase da modernidade no Brasil caracterizou-se por focar mais agudamente os problemas sociais do país, dando à arte uma função de militância política. Segundo Ana M. Belluzzo, “a poética antropofágica (...) indaga sobre características do Mundo Novo em relação com a cultura do Velho Mundo. Nasce, assim, do encontro de culturas, dando ressonância a sentidos polivalentes engendrados nesta relação: culturas em entrecchoque. Processos de assimilação e incorporação pela prática devoradora e digestiva da cultura do outro. Ação de catequese. Respostas sincréticas resultantes da heterogeneidade cultural. (...) Expressa criticamente a perspectiva da sociedade brasileira. (...) Tem na ironia seu procedimento simbólico, (...) subentendida a necessidade de nos alimentarmos de outras culturas para nossa transformação cultural. Implica também no procedimento básico de existência de outro discurso a ser deglutido, possibilitando vantagens de inversões paródicas”.

Brecheret (Victor Brecheret, São Paulo, SP, 1894 – 1955): escultor modernista brasileiro, participante da Semana de Arte Moderna. O “Monumento às bandeiras” (1936-1953), que fica entre o Parque Ibirapuera e a Assembléia Legislativa de São Paulo, é uma de suas obras mais conhecidas e um marco da cidade.

Anita Malfatti (São Paulo, SP, 1896 – 1964): pintora brasileira, realizou em 1917, em São Paulo, uma polêmica mostra individual, com obras que seguiam os princípios da arte moderna europeia. A severa crítica de Monteiro Lobato a sua “arte anormal” veio a motivar a organização da Semana de Arte Moderna, em 1922, como reação de seus simpatizantes.

Como forma de dar continuidade ao trabalho, o professor pode usar as outras pinturas de Eckhout que fazem parte da série “Alegorias dos quatro continentes”, ressaltando as semelhanças e as diferenças entre as obras, principalmente no que se refere às questões étnicas, cenário etc.

Também é possível analisar o que estava acontecendo nessa época no Brasil e questionar o tipo físico apresentado como índio brasileiro, concluindo a respeito da forma de representação da cultura indígena pelos europeus.

O mesmo exercício pode ser feito com as obras de Tarsila da fase antropofágica (“Antropofagia”, “Abaporu”, “A negra”), ressaltando os pontos comuns e as principais diferenças entre elas.

“Alegorias dos quatro continentes”

Série de trabalhos de Eckhout que se relacionam “ao mundo então conhecido” e se caracterizam por apresentar a figura humana em pé, tendo ao fundo a paisagem e, em destaque, elementos da flora e da fauna brasileiras. Obedecem a um só esquema estrutural em que as verticais são representadas pelas figuras e pelas árvores em oposição a uma linha horizontal baixa, geralmente a um terço da altura do quadro. Os personagens geralmente figuram sozinhos em meio à abundante vegetação que caracteriza a flora regional. São retratos naturalistas que introduzem novos parâmetros de visualidade, próprios da pintura holandesa feita no Brasil. O artista não mais procura similitudes entre as coisas do universo. A relação que estabelece com a natureza denota regras de observação de ordem física ou científica, conforme o entendimento moderno que dá aos termos.

Segundo Miguel Rojas Mix, “a América estava na moda, não só fazendo gênero exótico mas também o alegórico: ela passou a ser, desde então, uma das quatro partes do mundo, estas figuras femininas, bastante apreciadas na época, que simbolizavam nos telhados e no alto das escadarias a vontade do poder sem limites do absolutismo e a não menos ambiciosa redenção da Contra-reforma. O mestre incontestável dessa forma artística foi Giambattista Tiepolo, que representa a América como uma amazona – obra-prima do gênero –, a cornucópia nas mãos e um crânio humano aos pés. Rica e bárbara. Rica, ela prometia aos reis uma fortuna ilimitada. Bárbara, era legítimo conquistá-la. Deveria ser cristianizada e civilizada: o lucro e sua justificativa estavam assim reunidos em uma única e mesma imagem”.

Glossário

Academismo: postura artística inicialmente orientada pelos princípios ecléticos oriundos do estudo da arte greco-romana clássica ensinados nas academias, surgiu na Europa no século XVI.

Antropofagia: tomada como metáfora, refere-se à atitude estético-cultural de “devoração” e assimilação crítica dos valores transplantados ao Brasil pela colonização, além de realçar valores interculturais.

Expressionismo: termo utilizado para descrever obras de arte em que a representação da realidade é distorcida de forma a expressar as emoções ou a visão interior do artista. Na pintura, o impacto emocional é realçado pelo uso deliberado de cores fortes e pela distorção intencional da forma.

Identidades subjetivas culturais: conjunto de características individuais decorrentes da inserção cultural do indivíduo, de seu “estar na cultura, em sociedade”.

José de Alencar (Melejana, CE, 1829 – Rio de Janeiro, RJ, 1887): escritor romântico brasileiro. Adepto da literatura com temática indianista e porta-voz dos ideais estéticos e literários do nacionalismo romântico. Alguns de seus livros mais conhecidos no tema são “O Guarani” (1857), “Iracema” (1865) e “Ubirajara” (1874). O índio é idealizado segundo o mito do bom selvagem de Rousseau: a pureza em contraste com o branco corrupto.

Modernismo: surgiu no Brasil do início da década de 20, em São Paulo, abrangendo várias manifestações artísticas (artes plásticas, arquitetura, música, literatura). Propunha uma produção voltada para o nacional, mas aliada às linguagens artísticas das vanguardas européias.

Oswald de Andrade (São Paulo, SP, 1890 – 1954): escritor brasileiro, teórico e articulador do movimento modernista e da Semana de Arte Moderna de 22. Foi casado com Tarsila de 1926 a 1930. Seus textos “Manifesto da poesia pau-brasil” (1924) e “Manifesto antropofágico” (1928) sintetizam o ideário poético do Modernismo.

Raul Bopp (Tupaceretã, RS, 1899 – Porto Alegre, RS, 1984): poeta brasileiro, ligado ao grupo da Antropofagia, sua obra mais conhecida é “Cobra Norato” (1931). Segundo Tarsila, estava junto com ela e Oswald de Andrade quando decidiram criar o movimento antropofágico.

Bibliografia

- “ARTE no Brasil”. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (v. 1)
BELLUZZO, Ana Maria (Org.). “O Brasil dos viajantes”. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo/ Metalivros, 1994.
_____. Trans-posições. In: “Catálogo da XXIV Bienal de São Paulo”. (texto)
“CADERNOS de história da pintura no Brasil: Pintura colonial”. São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1994.
GOTTLIB, Nádya Battella. “Tarsila do Amaral”. São Paulo: Brasiliense, 1983.
HELENA, Lúcia. “Modernismo brasileiro e vanguarda”. São Paulo: Ática, 1986.
HERKENHOFF, Paulo. “A espessura da luz: fotografia brasileira contemporânea”.
_____. “XXIV Bienal de São Paulo”. (texto)
MIX, Miguel Rojas. A América Latina na pintura européia. In: “O Correio da Unesco”. Jan. 1987.
RIBEIRO, Berta G. “Os índios das águas pretas”. São Paulo: EDUSP/Cia. das Letras, 1995.
ZANINI, Walter. “História geral da arte no Brasil”. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983.

AÇÕES ANTROPOFÁGICAS DA COR

Um percurso da cor, de Van Gogh a Cildo Meireles

O quê?

Uma proposta de leituras educativas da produção artística contemporânea:

- a exploração de algumas poéticas do uso da cor na criação da obra de arte, desde Van Gogh até os objetos-instalações ambientais;
- o embate entre arte e mundo, simbolizado pela ação antropofágica da cor na criação dos monocromos.

Por quê?

Colocar o estudante em contato com alguns pontos da trajetória da História da Arte ocidental, examinando mais detidamente os conceitos mobilizadores da imaginação artística pelas poéticas do uso da cor nos monocromos, possibilita que ele tenha fundamentos para exercitar suas potencialidades como ser criador.

Estudar os embates dos artistas perante seus mundos, como suas ações antropofágicas junto à própria História da Arte e da cultura, é uma maneira de inspirar as novas gerações a constituírem uma atitude crítica e poética engajada em seus ambientes, promovendo um aprendizado existencial.

Para quê?

- Ampliar o entendimento das diversas poéticas do uso da cor na História da arte e da cultura como ações antropofágicas da cor, pelo conhecimento dos múltiplos sentidos de seu uso nos discursos artísticos contemporâneos;
- estimular a “glocalização” dos conceitos internacionais da arte, remetendo estes às condições locais/existenciais dos alunos;
- estimular um engajamento criativo do aluno a seu próprio ambiente e a sua própria cultura, inspirado na imaginação artística, visando ao desenvolvimento de uma atitude poética e crítica.

Cildo Meireles

Rio de Janeiro, RJ, 1948



“Desvio para o vermelho”
1968/84 - instalação
Cortesia Museu de Arte
Moderna do Rio de Janeiro

Como? (Quando? Onde?)

1. Ações antropofágicas da cor – de Van Gogh a Cildo Meireles

Essa proposta foi inspirada pela sala dos monocromos criada pela curadoria desta XXIV Bienal, que reúne obras de Piero Manzoni, Robert Ryman, Hélio Oiticica, Lucio Fontana, Kusama e Yves Klein. Incluímos duas outras obras, de fora da sala, como referência para a compreensão dessa trajetória sobre o uso da cor na arte: uma pintura de Van Gogh e uma instalação de Cildo Meireles.

O percurso construído aqui tem como fio condutor as ações antropofágicas da cor, examinadas como expressão da relação entre artista, arte e mundo. Interessa estudar as transformações das ações artísticas criadoras de situações poéticas pelo uso da cor, procurando apontar seus possíveis vínculos com a emergência da mentalidade de uma época ou cultura como parte de um processo recíproco de inserção entre arte e sociedade.

Por que esses artistas, em épocas e contextos culturais tão diferentes, criam ações expressivas de seus mundos em monocromia? Como podem ser desveladas dentro dos sistemas expressivos das obras essas forças sociais, culturais e políticas?

O professor pode instigar o olhar a perceber as interseções e as diferenças entre as obras, lembrando que constroem mundos monocromáticos ou desvios do mundo. Esse debate deve ser compartilhado de tal forma que a leitura da obra de arte se torne objeto da curiosidade dos alunos.

2. Oficinas: ações antropofágicas da cor

Ao iniciar cada oficina, os alunos poderão, observando as obras ou suas reproduções, com o auxílio do professor, realizar um exercício de percepção imaginativa, compartilhando impressões e reconhecendo as diferenças e semelhanças entre suas leituras individuais.

A partir dessas leituras, cabe ao professor promover o entendimento dos diversos processos criativos dos artistas escolhidos, explorando, na leitura da obra, o encontro entre cor, corpo e mundo.

As oficinas procuram instigar os estudantes a assumir o papel de criadores de situações poéticas pela cor e a construir ambientes provocadores da ativação dos sentidos.

2.1. Oficina desvio para o amarelo: Van Gogh (1853-1890), "O banco de pedra no jardim do asilo" (1889)

Após a experiência inicial de observação e discussão dos alunos, retomar o jogo da percepção propondo para eles um exercício de imaginação produtiva. O professor pode pedir que descrevam esta pequena imagem apontando detalhes que Van Gogh incluiu em sua composição e o que não entrou. Chamar a atenção dos alunos para as partes da árvore e do céu que estão cortadas para fora da moldura. Estimular a visualização da situação na qual o artista se posicionou diante daquele banco e da árvore.

Vários "desvios" ou várias possibilidades abrem-se à discussão: onde estão as pessoas nesta imagem? Onde está o espectador? Esta imagem do banco feita no século XIX adapta-se ao mundo de hoje? O que sentimos diante da imagem de um banco vazio?

Que qualidades da pintura demonstram, independentemente da cor, uma marca (conjunto de gestos – pineladas) transbordante do engajamento interior de Van Gogh com a paisagem exterior?

Ações antropofágicas da cor

Elas podem ser de duas naturezas:

Positiva: a antropofagia da cor ocorre por sua potencialização como entidade expressiva, via transbordamento e contaminação. O monocromo, nesse caso, é resultado da saturação purista de uma única cor, materialização desta como entidade, formadora em si de um campo expressivo. Nesse caso, estão as obras: "O desvio para o vermelho" e "O gesto azul" de Cildo Meireles, "Anthropophagies", de Yves Klein, e ainda os "Bóides" e "Parangolés", de Hélio Oiticica. As pinturas de Reverón afirmam uma positividade do branco, representativo do primado da luz solar dos trópicos sobre os sentidos e a apreensão do mundo.

Negativa: o purismo monocromático, tendo como origem a repulsão da ação expressiva da cor, exerce um reducionismo radical. A negação da cor é, então, manifestada pelos monocromos brancos ou pretos. Seguindo essa linha de uso dos monocromos, temos os "Acromos", de Piero Manzoni, e as pinturas de Robert Ryman.

Leitura da obra de arte

A proposta antropofágica contínua e densidade adota o conceito de leitura da obra de arte ligado a uma atitude de revelação contínua de sentidos e simbolizado pelos conceitos de antropofagias contínuas e densidade: interagir (sabor) para aprofundar (saber); aprofundar para transformar; e transformar para se transformar criando.

Invocando a exploração das fronteiras e interseções entre a experiência dos sentidos e o aprendizado de valores culturais e históricos atribuídos à cor, debater e avaliar os níveis de aprendizagem da experiência estética segundo suas dimensões cognitiva (saber) e afetiva (sabor).

Comentar esta construção gestual da pintura de Van Gogh pela pincelada ordenada em relação a outras pinturas de paisagem que os alunos conheçam. Por exemplo: que diferença ela tem das pinturas impressionistas?

Esta obra de Van Gogh caracteriza-se por um transbordamento da cor em relação às cores da natureza. Especial atenção deve ser dada aos ritmos das pinceladas, às direções e estruturas resultantes. São justamente nesses atributos de sua pintura que se assentam os primeiros movimentos de superação da percepção impressionista do mundo e abertura de horizontes para um conceito de “arte-ação”, que foi tomado pela próxima geração de artistas como raiz do Expressionismo, desdobrando-se em vários movimentos artísticos no decorrer do século XX, como o Expressionismo alemão, o grupo Cobra e o Expressionismo abstrato. Nesta “arte-ação” de Van Gogh com a cor – construindo mundos –, encerra-se um patamar da História da Arte.

Como desdobramento, o professor pode inclusive propor que seus alunos desenhem diferentes bancos de praça de suas vizinhanças, com o mesmo tamanho de folha. Todos os espaços da folha devem estar preenchidos por linhas, traços e texturas gráficas. O “desvio para o amarelo” será representado pela utilização de escala monocromática de amarelo, laranja e ocre, com toques preto-e-branco, cores predominantes da obra de Van Gogh. Ainda como sugestão de materiais, pode-se lançar mão de folhas de lixa fina – tamanho padrão – e lápis de cera.

Esse exercício já é em si uma ação antropofágica: a intenção é promover uma vivência de todas as dificuldades do pintor em selecionar e construir uma imagem, passar para a tela (o papel), por meio do desenho, um objeto do mundo (“glocalização”) – o banco. Comparar e compartilhar as (sub) versões individuais. Cada banco tem uma história para contar!

Debate: o artista constrói mundos? Em que sentido cada obra de arte é uma ação antropofágica do mundo e ao mesmo tempo um mundo em si? Em outras palavras, cada obra de arte é um mundo em si e, ao mesmo tempo, um desvio do mundo real?

2.2. Oficina desvio para o vermelho: Cildo Meireles (Rio de Janeiro, 1948), instalação “Desvio para o vermelho”

Cildo construiu e expôs esta instalação no MAM do Rio de Janeiro, em 1984, e no MAC da USP, em 1986. Agora, quatorze anos mais tarde, ela está sendo rerepresentada nesta Bienal. Que novos sentidos ela assume? Que outros sentidos ligados ao contexto de seu momento histórico-cultural original ficam menos evidentes? Com essas questões, Lisette Lagnado inicia seu texto, inserido no catálogo da XXIV Bienal, referente à rerepresentação deste trabalho.

Esta obra tem dupla potência de ação comunicativa. Sem dúvida ela representa uma ação estética e crítica, isto é, constitui um campo magnético de contaminação e transbordamento dos sentidos pelo vermelho. A leitura desta obra ocorre pela interação, pela imersão corpórea. Por outro lado, ela é portadora de um rico sistema de metáforas, referente à realidade política e cultural brasileira durante a ditadura militar. Que sentido metafórico poderia ter a expressão “infiltração do vermelho no mundo” para um militar dos anos 70?

O que significa o fato de as coisas não serem arte em si, mas funcionarem como arte a partir de uma ação estetizante do artista? Essa ação poderia ser discutida com os alunos partindo-se da idéia de deslocar coisas do mundo (do dia-a-dia) para o mundo institucional da arte, como o museu ou a Bienal, para que funcionem como arte. Isto é, as coisas passam a contar histórias de uma época, a ser elementos simbólicos dentro de um conjunto de coisas (sistema de coisas intencionalmente comunicantes). Essa questão pode motivar um debate na turma que remon-

Van Gogh

Com Van Gogh (1853-1890), pode-se apontar o desvio entre santidade e comunhão e loucura e isolamento que encarna todo o drama de um ser sensível e criador perante uma sociedade industrial e pragmática. Van Gogh, em sua trajetória, tenta se comunicar com – ser parte de – a humanidade; não adaptado à condição de missionário/pastor, rejeitado, busca encontrar o mundo e a vida pela arte. A história do drama de Van Gogh já foi muito explorada em filmes e livros. Mas o que está em jogo aqui é sua “re-ação” antropofágica ao mundo pela arte – principalmente pela pintura cor/ação.

Uma pintura carregada de pinceladas, estruturadas ritmicamente em fluxos, os planos, os espaços e as coisas dentro dessa moldura. Ali, sobre a tela, Van Gogh deixa marcado um lugar, não mais uma tela, um lugar vital exteriorizado da mais profunda essência espiritual do artista. Nesse asilo, uma imagem do mundo desencarnou/emigrou, desviou-se do mundo para a tela do artista – o mundo simbólico da arte.

Expressionismo abstrato

O Expressionismo abstrato (cerca de 1940 a 1960) tem sua origem em dois movimentos paralelos do início do século: o Fauvismo e os expressionistas alemães do grupo Die Brücke (a ponte). Por trás de sua expressão gestual, inscreve-se uma busca de revelação e registro dos mais profundos níveis da consciência humana. Van Gogh representa um elemento referencial deixando em suas pinturas o legado expressivo do “ritmo profundo da existência traduzido em gesto”.

Fauvismo: os fauves (feras) “conceberam a arte como um impulso vital potencializando a construtividade intrínseca da cor. A função plástica, construtiva, da cor como elemento estrutural da visão, construtora material da imagem”.

ta às apropriações de Duchamp e do Neo-realismo: o que significa um mero objeto funcionar como arte?

Vale chamar a atenção para a simultaneidade de mensagens e leituras da situação ou do ambiente comunicativo concebido por Cildo Meireles: ao mesmo tempo em que o espectador/visitante da obra é absorvido por uma experiência de interação sensível, corpo a corpo com o ambiente, é desafiado a decodificar os enigmas e as pistas deixados por um artista tomado por um “desejo revolucionário” (Lisette Lagnado). O que significa entrar num **desvio para o vermelho**?

Sugestão de atividade para ativação dos sentidos: hiper-sensibilização ao vermelho, com a formação de ambientes constituídos de uma coletânea de objetos dessa cor.

- Produzir filtros de papel celofane ou acetatos de diferentes cores para olhar o mundo e as coisas. Fazer experimentos ao ar livre.
- Realizar uma oficina de apropriação, coleta, classificação e bricolage. Convocar toda a turma para coletar diferentes objetos velhos cuja cor original (de fábrica) seja vermelha. Procurar um espaço no qual seja possível cobrir o chão com um borrachado vermelho, construindo uma sala laboratório – “Desvio para o vermelho” – em forma de “U”. Essa coletânea pode ser lançada em forma de gincana. Cada objeto traz uma história.
- Comunicar aos alunos que o próprio Cildo Meireles anunciou no jornal, como fez em 1984, sua lista de objetos vermelhos, oferecendo, em troca, seus próprios trabalhos de arte. Aqui vão alguns dos objetos da lista de Cildo: seis vasos compridos para flores vermelhos; um vaso baixo redondo vermelho; 25 livros de capa vermelha; um chapéu vermelho; um telefone vermelho; uma máquina de escrever vermelha; um porta-lápis vermelho, lápis e canetas vermelhos; um abajur de mesa (tipo escritório) vermelho; um xale vermelho; um guarda-chuva vermelho; duas peças de roupa vermelha... A turma pode continuar sua lista. Todos os objetos podem ser de diferentes tonalidades de vermelho.

Faça uma avaliação dessa experiência com os alunos. Como ela foi vista e entendida?

2.3. Oficina desvio para o branco: Piero Manzoni (1933-1963), “Acromos”

Ao professor, sugere-se a apresentação desta obra aos alunos submetendo-a a um processo de leituras compartilhadas. Que todos os alunos troquem suas impressões, seus insights e estranhamentos diante da imagem da obra. Quais são suas ações artísticas que podem ser tomadas como antropofagias, sejam elas com respeito à cor ou à apropriação das quinze coisas/objetos? Esta obra também poderia ser chamada de “Desvio para o branco”. Por quê?

A primeira questão remete à própria definição de objeto “acromo”. Um objeto branco é sem cor? O branco é uma cor ou uma ausência de cor?

Os brancos – acromos – de **Manzoni** seriam um

O desvio para o vermelho

Ao primeiro olhar, a obra de arte provoca um estranhamento, pela contaminação e pelo transbordamento do vermelho. Cildo cria um ambiente interior, em forma de “U”, composto apenas de materiais e objetos, mobílias e até obras de arte (pinturas) de outros artistas, todos na cor vermelha. Dessa forma, o artista obriga o espectador a entrar dentro da obra, e mais ainda, a ser envolvido pela obra-ambiente. Com isso, diferencia-se da experiência de leitura de uma pintura tradicional? Esta obra-ambiente demanda o deslocamento físico do espectador. Nessa situação de antropofagias recíprocas, o visitante torna-se mais um objeto dentro da obra, campo de absorção do espectador por inteiro, o que é uma situação ainda recente para a arte. O vermelho passa a ser uma entidade de influência sobre esse visitante, o que não deixa de ser uma ação antropofágica em uma nova dimensão, agora, da obra de arte sobre seu leitor.

Cildo Meireles faz parte de uma geração de artistas que assume no Brasil o legado de Duchamp (1887-1968), pai da arte conceitual e do Neo-realismo. Seu ato criador concentra-se na concepção da situação – estética/crítica. Via **apropriação e deslocamento** para o museu, ele potencializa as coisas do mundo para funcionarem como arte.

Apropriação e deslocamento: essas ações antropofágicas ocorrem em relação a nossa própria cultura material quando artistas se apropriam de “objetos do dia-a-dia, produzidos para atender necessidades individuais ou coletivas”, e os deslocam desse contexto original para as galerias ou para os museus, onde passam a “funcionar” como objetos artísticos.

Dadaísmo: em 1913, pela primeira vez Francis Picabia (1878-1953) lança a idéia de arte “amorfa” – que não é mais nada além de gesto, sem possibilidade de ser consumida como bem material para investimento no mercado das artes internacionais. O Dadaísmo como movimento artístico tem em sua base um paradoxo: o de ser a própria anti-arte.

Manzoni

Piero Manzoni realiza seu primeiro “Achromo” em 1956. Ainda que sempre ligado a tela, seus brancos – acromos – são obtidos pela aplicação de diferentes materiais/objetos sobre o suporte: algodão, fibra de vidro. O artista produz efeitos de ritmo com movimentos espontâneos ou constrói sobre a tela estruturas, como uma série de rolos brancos de algodão obtendo um resultado de extrema limpeza e ordem. Seus trabalhos estão ligados ao Neo-realismo, resultam da apropriação de objetos e da interferência com eles na tela, onde não assumem nenhuma conotação narrativa ou simbólica. De acordo com Pierre Restany, o “Novo Realismo” movimento surgido na França nos anos 60, pode ser vinculado diretamente aos princípios de ação artística lançados pelo **Dadaísmo**: as apropriações, “readymades” e “assemblages” a partir dos objetos produzidos pelo mundo industrial buscam uma conciliação do mundo da arte com o mundo industrial. “A apropriação do mundo real é a chave do maravilhoso contemporâneo.”

caso de redução máxima da pintura, pois envolvem o não pintar (apropriação e aplicação de objetos) e o uso do branco como não-cor.

Sugestão de respostas poéticas: apropriação de objetos “sem cores” (brancos). O professor pode propor aos alunos a coleta/apropriação/classificação de objetos brancos. Formar grupos, colocando numa ordem segundo os diferentes tipos de objeto e as variações de tonalidades de branco. Construir estruturas explorando os ritmos criados pela repetição do mesmo objeto organizada de diferentes maneiras. Experimentar trabalhar com algodão, como Manzoni, quando for possível.

2.4. Oficina desvio da cor para o objeto, para o espaço e para o corpo: Hélio Oiticica (Rio de Janeiro, 1937 – 1980), “Bóldes”, “Bilaterais” e “Parangolés”

Um capítulo especial das antropofagias da cor no século XX deve ser dedicado a esse artista. Cada momento de sua obra inovadora representa uma ação antropofágica de libertação da pintura de sua própria crise, a “clausura” do suporte e da tradição e a conquista do espaço/tempo. Nessa seqüência de vôos, sua pintura é sempre uma ação de libertação (“exercício de liberdade”, Mario Pedrosa): com os “Relevos espaciais”, os “Bilaterais”, ela conquista o espaço/gravidade e liberta-se do retângulo e da parede; nos “Penetráveis”, conquista a arquitetura, e o espectador passa a ser participante; na “Tropicália e Éden”, rompe as fronteiras de isolamento do mundo institucional/internacional da arte e torna-se vida e cultura brasileira. Toda sua arte é um convite à conscientização do sabor com saber.

Hélio Oiticica

Oiticica encarna a síntese de artista, pensador e pesquisador. Toda sua trajetória se faz pela alternância, tão rara, entre pensar, sentir e produzir. Sua produção artística estabelece maestralmente diálogo constante com as raízes construtivas da pintura européia, Malevich e Mondrian. Mas, com seus “Bóldes”, “Penetráveis” e “Parangolés” nos meados dos anos 60, rompe definitivamente com as amarras decadentes dos cânones modernistas e toma uma posição avançada perante os discursos artísticos contemporâneos.

Mondrian (Piet Mondrian, Amersfoort, Holanda, 1872 – Nova York, Estados Unidos, 1944): este pintor percorreu um caminho significativo da figuração à abstração. Entre seus textos fundamentando os princípios da arte abstrata, destaca-se “O neoplasticismo”, de 1925.

Parangolé: gíria folclórica dos morros do Rio de Janeiro, que significa encontros divertidos.

Fita de Möbius (Ferdinand Möbius, 1790-1868 – matemático alemão): para criar uma, corte uma tira de papel de três centímetros por trinta e curve-a como se fosse fazer uma pulseira. A partir dessa posição, torça uma das extremidades da fita de modo a unir a borda que antes estava mais próxima de você com a que está mais distante, colando as duas pontas. Acompanhando a superfície da tira, constatará que não há mais lado de dentro nem de fora.

Oficinas de bóldes

Como estes trabalhos estarão expostos na Bienal, essa oficina visa sensibilizar com experimentos as ações inovadoras deste artista.

Bóldes (transobjeto)

O que são bóldes?

Hélio Oiticica cria a cor-objetos-cor, chamando esses experimentos de bóldes ou transobjetos. A cor enfim se torna objeto em corpo, em estado matérico concentrado em recipientes de sedução da cor. A cor concreta que quer um corpo, que quer ser sabida por seu sabor. Nessa oficina de bóldes, os alunos serão desafiados a ser construtores de caixas-surpresa da cor. Esses “transobjetos” são feitos para ser tocados: gavetas, garrafas mágicas, caixas de madeira, bacias ou contêineres, combinados de diferentes materiais, sacos plásticos, tecidos de uma mesma cor com terras, pigmentos em pó etc. Cada bólide é dedicado a uma exclusiva cor: monocromático. O que se intenta é criar uma caixa-corpo em que a cor possa ser tocada, experimentada como sabor/saber. Grandes recipientes de vidro podem também ser usados: por sua transparência, o conteúdo interno, a cor, torna-se objeto do olhar/tocar.

Os “Parangolés”

São feitos de um combinado de diferentes tecidos monocromáticos de cores vivas: plásticos, telas transparentes etc. Os resultados são como mantos ou estandartes, inspirados na fita de Möbius. A experiência “Parangolé”: desde sua confecção, escolha dos tecidos e cores e finalmente seu ritual de vestir e dançar, invoca uma revisão de toda a História da Arte ocidental, desde a Renascença. Recuperando o ritual, arte da transfiguração, o espectador/participante. A cor quer se vestir de corpo. O corpo precisa da cor para a transfiguração ritualística de ser arte em ação – dança.

Entrando nos parangolés

Os “Parangolés” podem ser a experiência culminante deste Material de Apoio, pois eles são esculturas vivas para se vestir. A partir desse conceito, os alunos poderão criar seus próprios parangolés. Lembrando que o que transforma uma experiência em experimento é a possibilidade de se compartilhar e comentar, procure reunir os alunos e discutir suas vivências.

Sugestões de continuidade

- Pesquisar as diferentes possibilidades de interpretação dos significados das cores em termos de percepção psicológica, cultural ou histórica. Sem dúvida esses são aspectos qualitativos para maiores aprofundamentos.
- No final do século XX, principalmente nas obras de Hélio Oiticica e Cildo Meireles, propõe-se pensar que o mundo da arte se desviou da tela (a crise do suporte na pintura) para retomar o espaço/vida no mundo como processo recíproco de inserção entre arte e sociedade, que estão claramente sintetizados no "Manifesto da nova objetividade e o novo realismo". Neste material, essa inserção é simbolicamente abordada pela absorção da cor pelas coisas do mundo.
- Apontar e distinguir com os alunos as diferentes poéticas, os diferentes procedimentos artísticos que manifestam expansão dos conceitos de arte, em sua relação com o mundo. E, finalmente, como se dá essa expansão quanto ao papel do artista e do espectador, agora proposto como participante? Por que podemos considerar uma obra de arte como um convite à conscientização?
- Sugestões para conhecer também as obras de Armando Reverón, Robert Ryman e os bilaterais e monocromos brancos de Oiticica, Lucio Fontana (Concetto Spaziale), Kusama e Yves Klein
- O professor pode, então, adaptando as perguntas à idade do grupo, questionar os alunos:
- Onde está o significado da obra de arte: no objeto em si? No ato intencional do artista? No contexto cultural em que esse objeto é exposto? No espectador? Ou na somatória de todos esses fatores?
- Até que níveis de significados pode-se alcançar apenas baseando-se na interação corpórea com esta obra?

"Manifesto da nova objetividade" (1967)

"1. Vontade construtiva geral; 2. Tendência ao objeto ao ser negado e superado o quadro de cavalete; 3. Participação do espectador (corporal, tátil, visual, semântica etc.); 4. Abordagem e tomada de posição em relação a problemas políticos, sociais e éticos; 5. Tendência para proposições coletivas e consequentemente abolição dos 'ismos' característicos da primeira metade do século na arte de hoje (tendência esta que pode ser englobada no conceito de "Arte pós-moderna", de Mario Pedrosa); 6. Ressurgimento e novas formulações do conceito de antiarte."



Hélio Oiticica
"Nildo da Mangueira
P4 Capa I"
Parangolé
1964



Van Gogh
"Banco de pedra no jardim do asilo"
1889 - óleo sobre tela - 39 x 46 cm
Coleção Museu de Arte de São Paulo
Assis Chateaubriand
Foto: Roberto Neves

Glossário

Arte conceitual: deslocamento do foco de interesse do artista da obra de objeto físico para o próprio conceito de arte, estudando a natureza da linguagem artística a partir de sua função no circuito artístico.

"Assemblage": trabalho tridimensional freqüentemente feito com objetos e materiais achados, coletados e reunidos em uma única peça, colados formando uma escultura sem interferência de entalhe.

"Readymade": Marcel Duchamp (Blainville, França, 1887 – 1968), com o gesto de criação dos "Readymade", apropriação de objetos "já fabricados" deslocados para o contexto

institucional da arte, defende o primado do ato conceitual, criando as bases da arte conceitual.

Bibliografia

- ARGAN, Giulio Carlo. "Arte moderna". São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- OITICICA, Hélio. "Catálogo da exposição retrospectiva". Projeto Hélio Oiticica.
- READ, Herbert. "História da pintura moderna". Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- RESTANY, Pierre. "Os novos realistas". São Paulo: Perspectiva, 1979. (Debates: Arte, n. 137.)
- SMITH, Huston. "The illustrated world's religion". São Francisco: Harper, 1994.

Géricault: um olhar que investiga a realidade

O quê?

- A investigação da realidade como tema na pintura;
- a fragmentação do corpo humano x o ideal classicista de beleza;
- a organização da superfície da pintura pela direção das pinceladas.

Por quê?

Arte é signo. Mais do que representação pura e simples do real, tem motivações estéticas que correspondem à inserção do artista em seu tempo histórico, às escolhas temáticas e aos recursos expressivos dos quais ele se vale.

“Têtes coupées” demonstra um tema crucial relacionado ao canibalismo, o do “desmembramento”, isto é, a fragmentação do corpo como um processo fetichista (culto de objetos materiais considerados em relação a sua função espiritual, mágica).

As cabeças decepadas, além do estranhamento que geram no leitor da obra de arte, apresentam individualidades, expressas por meio de um cuidado retórico característico do realismo social.

Para quê?

Para permitir ao aluno:

- identificar a postura investigativa do pintor que elege a morte como tema;
- perceber como o pintor representa a figura humana individualizada e como suas diferenças são mutuamente valorizadas;

Théodore Géricault

Rouen, França, 1791
Rouen, França, 1824



“Têtes coupées”
(Cabeças cortadas)
1818-1819 - tinta a óleo sobre tela
50 x 61 cm
Coleção Nationalmuseum,
Estocolmo

- reconhecer, no tratamento pictórico e na expressão das figuras, as preferências técnicas e estéticas do Romantismo francês do século XIX;
- analisar e manipular em atividade prática a utilização de luz e sombra, bem como dos resultados que podem ser obtidos por meio da gradação ou do contraste entre ambos;
- introduzir uma discussão sobre a representação de fragmentos do corpo humano para evidenciar as transformações e desfigurações sofridas no contexto cultural e político;
- entender o Realismo social e as formas de investigação dos quais **Géricault** se valeu para produzir sua obra.

Géricault

Géricault: "Passo todo o tempo surpreendendo-me com o fato de que nada parece sólido, tudo me escapa. Nossas esperanças e nossos desejos, e mesmo nossos sucessos, são apenas ilusões. Meu coração não pode encontrar descanso, contém memórias demais".
 "Sem ousadia, extrema ousadia, não há beleza."
 "A novidade está na mente que cria, não na natureza."
 "Não precisamos tomar emprestado as riquezas de outras épocas para agradar o gosto dos mediocres."

Como? (Quando? Onde?)

Ver com nossos olhos

No primeiro contato com esta pintura de Géricault na XXIV Bienal, ou com sua reprodução, surgirão questionamentos sobre as intenções do artista, o porquê da escolha deste tema e os sentimentos antagônicos de curiosidade e de repulsa que desperta em quem a observa.

Tratando-se de uma imagem com forte **naturalismo** em que o artista apresenta, a uma só vez, "objetos" e emoções, é importante valorizar as primeiras impressões que, mesmo contraditórias, poderão motivar futuras pesquisas e descobertas enriquecedoras da leitura da obra.

Algumas questões iniciais poderão convergir para o tema, à medida que este ficar mais evidente, embora também seja importante estimular a observação de outras características da pintura, as quais poderão ser tomadas como ponto de partida para pesquisas a serem realizadas pelo grupo e como âncora de experiências e análises que facilitarão uma compreensão ampliada da arte.

Uma descrição coletiva dessa pintura pode ser um instrumento valioso para revitalizar o conhecimento anteriormente acumulado sobre arte, abrangendo desde as características mais evidentes até os detalhes mais sutis.

Para auxiliar na elaboração da descrição inicial da obra e no levantamento de seus aspectos mais interessantes e/ou polêmicos, sugerimos as seguintes perguntas:

- Qual é o tema desta pintura?
- Como o artista distribuiu os elementos que compõem esta pintura?
- Quais as principais semelhanças e diferenças entre os dois "objetos" centrais?
- Qual a relação entre cada "objeto" e a área a sua volta?
- Com que intenção os pintores utilizam objetos reais como modelo para suas pinturas?
- Como esta pintura pode ser relacionada com o tema "Antropofagia e histórias de canibalismo", proposto pela Curadoria da XXIV Bienal?

O professor poderá acrescentar outras perguntas que facilitem, num primeiro momento, a identificação pelo grupo das possíveis decisões tomadas pelo artista, bem como da escolha de Géricault pela curadoria. Poderão, naturalmente, surgir na discussão algumas considerações sobre significados que não sejam evidentes ou reconhecíveis. Antes de julgar e eliminar a observação de um aluno, por considerá-la divergente ou equivocada, convém dar continuidade às demais etapas de estudo da obra e confrontar cada conceito novo com as etapas anteriores, o que conduzirá o grupo ao descarte de idéias não pertinentes.

Conforme o repertório de imagens que já tenha sido analisado pelos alunos, ou mesmo incorporando imagens e situações identificadas com o tema da pintura, novas associações poderão ser estabelecidas e acrescentadas à descrição. Do mesmo modo, cada afirmação poderá ser transformada em objeto de investigação sobre arte. O professor e os alunos podem optar por realizar, na ordem mais significativa para sua inserção no conteúdo curricular, abordagens da obra em que a biografia do artista (e o tempo histórico vivido por este), os

Naturalismo

Fayga Ostrower: "Nessa forma de representação, o artista irá particularizar certas feições específicas que caracterizam o objeto, distinguindo-o no espaço e tempo como um evento preciso. Figurando sua unicidade de ser, o artista quer revelar claramente o objeto como portador das emoções que ele transmite. Conseqüentemente, nós, espectadores, teríamos condições de identificar a uma só vez objeto e emoções desencaçadas".

processos técnicos e materiais da pintura, o **Romantismo** francês (que também pode ser estudado na música e na literatura) ou a utilização dos elementos da linguagem visual, basicamente a linha, a cor, a luz, a forma e a superfície sejam privilegiados alternada ou simultaneamente. As afirmações sobre a obra, além de orientar o percurso de análise e pesquisa pelo grupo, poderão indicar abordagens interdisciplinares (História, Ciências, Literatura).

Romantismo

Arnold Hauser: "Para os românticos nada se apresentava puro de feições em conflito; a natureza problemática de sua posição histórica e a luta interior dos seus sentimentos refletem-se em todas as suas afirmações. (...) Não os preocupa dominar ou vencer a realidade; querem, sim, ter a experiência dela e reproduzir tal experiência tão diretamente, tão fiel e completamente quanto possível. Sentem, incontestavelmente, que a vida do presente imediato, o mundo do seu tempo, o mundo que os rodeia, tempo e espaço, experiência e impressões lhes fogem a todo momento, que os perdem para sempre. Para eles, a arte passa a ser um correr atrás do "temps perdu", da vida, que se lhes escapa e é incoercível. Os períodos do Naturalismo absoluto não são os séculos em que os homens se julgam na posse segura e firme da realidade, mas aqueles em que temem perdê-la; pelo que o século XIX é o século clássico do **Naturalismo**".

Naturalismo: representação realista da natureza. Preconiza a volta à natureza e à simplicidade primitiva, quer nas instituições sociais, quer na maneira de viver.

Ver com os olhos do artista

Reapresentar a pintura de Géricault, "**Têtes coupées**", ou sua reprodução, para que seja confrontada com a descrição elaborada anteriormente.

Quando a reprodução da obra for utilizada, considerar sempre suas dimensões verdadeiras. Nesse caso, estimular uma observação mais detalhada da execução da pintura (visibilidade do suporte, marcas da pincelada, distribuição da cor, ocultamento do desenho inicial, entre outras características).

Para valorizar a necessidade de identificar-se com o autor da pintura, o grupo poderá questionar:

- Quais foram as decisões mais importantes para Géricault?
- Por que representou o tema desta maneira?
- Terá sido esta obra realizada sob encomenda?
- A escolha e a representação desse tema por Géricault teriam sido influenciadas por acontecimentos de sua época?

O professor poderá provocar uma discussão em que sejam relacionados exemplos da utilização de pinturas como **documento histórico**, anteriormente à popularização da fotografia. Trazendo essa discussão para o cotidiano dos alunos, eles poderão realizar uma atividade prática e construir uma narrativa visual com os recursos disponíveis (recortes, fotocópias, desenhos, gravuras etc.) para representar um fato conhecido por todos, interpretando-o individualmente. Ou, ainda, comparar as fotografias que tenham sido utilizadas por diferentes jornais e revistas para noticiar um mesmo evento. Esse percurso investigativo explicitará o Realismo social característico de Géricault.

Ver e sentir

O grupo deverá observar e analisar a superfície da pintura para identificar a utilização de cor, contrastes de luz e sombra, a organização da composição.

Ao analisar o uso da cor, identificar, sob o ponto de vista formal, seu papel na estruturação da imagem: é utilizada

"Têtes coupées"

Entre 1818 e 1819, Géricault realizou grande variedade de estudos para a pintura "A jangada do Medusa" (491 x 716 cm), uma jangada que naufragara, matando vários tripulantes. Além de recolher todas as informações publicadas nos jornais, entrevistou sobreviventes do naufrágio e o carpinteiro da barca, que o ajudou a construir uma réplica em miniatura, na qual estudava os agrupamentos de figuras modeladas em cera. Outro sobrevivente contou-lhe sobre o canibalismo necessário à sobrevivência durante a espera pelo resgate. Além dos estudos de modelo vivo, Géricault visitava o Hospital Beaujon para estudar detalhadamente os doentes e moribundos e obter membros amputados do corpo humano que estudava em seu ateliê. Também conseguia cabeças de bandidos, guilhotinadas, para estudar o sofrimento e a morte em seu processo de decomposição durante até quinze dias, conforme relato de outros pintores de sua época.

Rubens: (Peter Paul Rubens – 1577-1640). Pintor flamengo. A dramaticidade das pinceladas que em suas pinturas depositavam luz e cor é uma característica que influenciou, com outros pintores dos séculos XVI e XVII, os pintores românticos do século XVIII.

Documento histórico

Rudolf Arnheim: "Quem comparar as pinturas de **Rubens** e Rembrandt ficará impressionado com a diferença de mundos que se apresentam nas obras desses dois artistas que estiveram tão próximos no tempo e no espaço. É importante saber que um deles trabalhava para um Estado tradicional feudal cujos governantes estavam rodeados da riqueza do imaginário católico romano, enquanto o outro conheceu a frugalidade protestante, mas também a recente prosperidade de uma classe média de mercadores democraticamente organizada. Essas conexões entre o conhecimento herdado e uma visão prospectiva não são automaticamente evidentes. Devem ser tornadas explícitas".

apenas para preencher as áreas definidas pelo desenho? Qual o grau de adequação da seleção feita por Géricault aos **cânones acadêmicos de seu tempo?**

Confrontar as respostas a esses questionamentos com:

- outras pinturas de Géricault (por exemplo, “Artilharia” ou “Corrida em Epsom”);
- pinturas figurativas de contemporâneos de Géricault na Europa, e que tenham retratado a figura humana de maneira naturalista ou idealizada, como, por exemplo, Delacroix ou Ingres;
- pinturas figurativas realizadas no Brasil, sob influência do Romantismo francês, tais como as de Pedro Américo e Vitor Meirelles;
- “Study for a portrait”, obra de Francis Bacon apresentada na XXIV Bienal; nesse caso, destacar a atitude realista, que pode estar presente em artistas que produziram em períodos históricos diferentes.
- as obras de Brian Maguire apresentadas nesta XXIV Bienal e reproduzidas no Material de Apoio.

Ao analisar a relação entre o uso da cor e a definição das áreas de luz e de sombra, valorizar os efeitos expressivos obtidos. Relacionar a essa observação a experiência real de utilizar determinada cor no vestuário para destacar-se ou confundir-se com o ambiente. Comparar os efeitos da iluminação artificial elétrica com outros meios: velas, lamparinas, lâmpões, e refletir sobre as necessidades de domínio de recursos técnicos para registrar visualmente esses efeitos.

Comparar os tipos de maquiagem utilizados pelos atores para enfatizar o caráter dos personagens que representam.

Considerando que a pintura é, afinal, um objeto bidimensional, analisar a maneira como Géricault representa as formas, os volumes, com pinceladas de cor. Observar, nas marcas deixadas pelo pincel, as direções que estruturam a composição, os objetos e o espaço que os envolve. Estimular a experimentação de diferentes sensações provocadas pelo contato com diferentes texturas (mais ou menos ásperas, mais ou menos descontínuas) e por sua justaposição. Comparar as sensações obtidas pelo tato com as obtidas pela visão dos objetos em espaços diferentes (mais ou menos iluminados, em condições de visibilidade diversas).

Comparar as cores utilizadas por Géricault nesta pintura com as que tenham sido utilizadas em outras pinturas, consideradas mais “expressivas” ou mais “frias”. Propor aos alunos que descrevam, conforme suas experiências ou sua imaginação, as sensações que sentiriam ao entrar em um ambiente que tivesse as cores utilizadas por Géricault em “Têtes coupées”.

O professor poderá aproveitar a curiosidade e a observação do papel da cor na pintura despertados pela análise da obra para orientar uma atividade prática e de pesquisa sobre a teoria das cores, os princípios básicos de utilização da cor na pintura em diferentes épocas, a história dos processos da pintura ou as propriedades dos pigmentos.

Ver a realidade

Retomando o tema de “Têtes coupées”, o grupo poderá pesquisar sobre o processo adotado por Géricault para **pintar a realidade**. A observação direta da realidade é uma maneira de captar suas singularidades. A identificação das singularidades representadas por Géricault conduz à compreensão de que um artista pode representar indivíduos e objetos valorizando mais sua sensibilidade ou sua racionalidade.

Cânones acadêmicos

Anatol Rosenfeld e J. Guinsburg comentam as regras que “(...) dominaram durante séculos o fazer artístico na Europa e que, em essência, constituíram a canonização de aspectos fundamentais da arte e da literatura da **Antigüidade greco-latina**. Em sua feição normativa, estes cânones apresentaram-se como sendo principalmente os da proporção, da racionalidade, da objetividade, da unidade, do equilíbrio, da harmonia, da moderação, da disciplina, do desenho sapiente. São os elementos de uma linha apolínea, clara, lúcida, harmoniosa, solar, diurna, que se pode definir como o estilo específico do Classicismo. Esse estilo, desde o **Renascimento**, pelo menos como busca deliberada, foi se impondo à literatura e às artes, como uma prática e um ideal”.

Antigüidade greco-latina: a Antigüidade Clássica foi um período cujos ideais estéticos buscavam um princípio único de proporção, harmonia e ordem para a representação das coisas, criando obras que foram valorizados como paradigmas no Renascimento e em outros momentos da História da Arte.

Renascimento: relativo à Renascença, movimento artístico e científico que pretendia um retorno à Antigüidade clássica.

Pintar a realidade

Auguste Rodin: “O feio na arte é tudo o que é falso. (...) Não que o artista veja todas as coisas como se fossem boas, já que o sofrimento freqüentemente ataca aqueles de quem gosta, e também ele mesmo, rejeitando cruelmente seu otimismo. Mas para ele tudo é belo porque caminha incessantemente sob a luz da verdade espiritual. Assim, mesmo no sofrimento, mesmo diante da morte de seus entes queridos, e mesmo diante da traição de um amigo, o grande artista – com o que me refiro ao poeta, tanto quanto ao pintor ou ao escultor – encontra o trágico prazer da contemplação.”

Outra possibilidade de trabalho decorre da relação entre “Têtes coupées” e a produção pictórica de Géricault. Por que teria utilizado a pintura a óleo para representar este tema? Por que teria utilizado este formato? Em sua época, quais teriam sido as dimensões aceitáveis para uma pintura? Por quê?

Na discussão das conclusões extraídas da análise da obra e de seus desdobramentos curriculares, avaliar a compreensão dos conceitos trabalhados e sua articulação com o tema do Núcleo Histórico em que esta pintura está inserida. Procure valorizar as características particulares (inseridas na temática da obra de Géricault) e as universais (a investigação das formas do mundo real) que determinam sua presença neste contexto.

Produção pictórica de Géricault

Walter Zanini: “Seu escopo é realizar uma amálgama entre o fervente clima romântico e o comentário realista. Sua obra engloba a figuração de soldados, cavalos (onipresentes na iconografia romântica), retratos de loucos – numa pesquisa de situações angustiantes ou de registros do feio, do repulsivo e do sinistro, assentados numa elaboração plástica de fortes contrastes de claro-escuro, de cores acaloradas, às vezes de lampejos ‘informais’ que apontam para a arte do século XX”.

Iconografia: arte de representar por meio da imagem.

Amálgama: mistura de elementos diversos que contribuem para formar um todo.

Sugestões de continuidade

- Pesquisar as exposições de pintura, os salões parisienses, na primeira metade do século XIX. Como eram selecionadas as obras, quais eram os critérios utilizados para a seleção? O que esses critérios tinham a ver com seu tempo histórico? Que critério justifica a inserção de Géricault na XXIV Bienal? O que esse critério tem a ver com nosso tempo histórico?
- Também é possível pesquisar os efeitos da aceitação ou da recusa em exposições sobre a carreira de certos artistas que são considerados até hoje os grandes mestres do século XIX.
- Quais são os procedimentos adotados pelos artistas para representar as formas do mundo real? Sabemos que a execução de uma pintura a óleo é lenta, muitas vezes precedida de vários esboços a lápis. Dessa maneira, quais teriam sido as razões de Géricault para conviver com os “objetos” retratados em seu ateliê?
O que essa convivência poderia ter acrescentado à representação dos “objetos”?
- Comparar as representações da morte na arte cristã em diferentes períodos. Observar as diversas representações de agonia, sofrimento e morte nas figuras que compõem cenas religiosas. Conversar com os alunos sobre o que conhecem da morte e os rituais que a cercam.

Morte

Segundo E. Morin, “A partir da segunda metade do século XIX inicia-se uma crise de morte. (...) um clima de angústia, (...) autêntica crise da individualidade perante a morte. (...) crise geral do mundo contemporâneo. (...) O romantismo é em primeiro lugar crise de inadaptação ao emburguesamento (...) é recusa da vida nova, da civilização burguesa triunfante, do “novo ambiente” urbano, técnico, maquinista, (...) Essa inadaptação suscita o desejo patético e impotente de reviver um período de verdades originais (...) a saudade do passado “natural” pode-se aliar à expectativa profética de um futuro luminoso (...) Mas onde (...) o romantismo não se pode agarrar à esperança revolucionária surge a solidão do indivíduo num mundo de participações que lhe são estranhas. (...) essa individualidade consagrada pela revolução burguesa como valor absoluto (...) tanto no plano econômico e político como no sociológico, encontrar-se-á lançada num mundo de rupturas e participações cada vez mais regressivas.”
Segundo Sypher: “Goya está próximo de Géricault e Daumier porque descobriu o grotesco como Hugo entendia o termo (...). Victor Hugo insistia em que o drama romântico deveria apresentar “o anormal e o horrível, o cômico e o burlesco”, a fera ao lado da bela.”

- Considerando o distanciamento que deve ser necessário para que o artista possa analisar e interpretar os "objetos" que pinta em seu ateliê como simples formas, Géricault retratou em "Têtes coupées" pessoas desconhecidas. Compare essa pintura com a série de desenhos do artista brasileiro Flávio de Carvalho, que retratou sua mãe durante o falecimento. A partir dessa comparação, o que se pode inferir sobre o tempo histórico desses dois artistas?

Flávio de Carvalho

Flávio de Carvalho (Barra Mansa, RJ, 1899 – Valinhos, SP, 1973) foi um artista paulista, pioneiro da arquitetura moderna brasileira, pintor, desenhista e escritor. Sempre distinguiu-se pelo arrojo e pelo ineditismo de sua atuação, como em seu desfile com as roupas que desenhou para usar em países tropicais, incluindo uma saia masculina, com que desfilou em 1956 pelo centro de São Paulo. Realizou muitos retratos e nus femininos com forte influência expressionista. Em 1947, fixou com grande sensibilidade os últimos momentos de vida de sua mãe no leito de morte nos desenhos da "Série Trágica", um ponto marcante em sua obra. Francisco Luís de Almeida Sales comenta essa série: "A ousadia de Flávio de Carvalho, postando-se lúcido diante do coma maternal, abalou o burgo piratiningano, rico e burguês, mas submisso aos padrões estereotipados da moral e do sentimentalismo. (...) Irreverência, frieza, insensibilidade, desrespeito? Eis os comentários que cercaram o macabro testemunho. O papel era um invólucro semelhante ao pano dos criminosos impiedosos, guardando membros sangrentos de suas vítimas do ódio e do amor".

Glossário

Apolínea: relativo a Apolo, deus da luz e das artes que personificava o Sol; caracteriza-se por equilíbrio, sobriedade, disciplina e comedimento.

Canonização: glorificação, referente ao ato de canonizar, isto é, dar destaque a um elemento no conjunto em virtude de suas qualidades excepcionais.

Escopo: alvo, mira, intenção.

Incoercível: que não se pode coibir, irremediável.

Onipresente: que está ao mesmo tempo em toda parte, ubíquo.

Pigmentos: substâncias colorantes utilizadas na fabricação de tintas.

Pintura a óleo: processo popularizado a partir do século XIV que permitiu a substituição dos suportes sólidos (madeira) por outros maleáveis e transportáveis, como a tela de linho esticada.

Processos técnicos da pintura: as técnicas tradicionais para pintura em cavalete ou pintura em mural são: óleo, tempera, aquarela, guache, pastel, tinta acrílica, encáustica e afresco.

Realismo social: movimento artístico que sofre influência do desenvolvimento das ciências biológicas e vê todas as manifestações sociais a partir de princípios derivados da observação das relações sociais.

Texturas: qualidades táteis da superfície dos materiais.

Visão prospectiva: visão que especula em relação ao futuro.

Bibliografia

- ARNHEIN, Rudolf. "Thoughts on art education". Los Angeles, Califórnia: The Getty Center for Education in the Arts, 1989.
- SALES, Francisco Luís de Almeida. A Série Trágica de Flávio de Carvalho. "Bienal Brasil século XX". São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1994.
- HAUSER, Arnold. "História social da literatura e da arte". São Paulo: Mestre Jou, 1982. v. 2.
- MAYER, Ralph. "A dictionary of art terms and techniques". New York: Barnes & Noble Books, 1981.
- MORIN, Edgar. "O homem e a morte". Portugal, Publicações Europa-América, 1988. (2ª edição)
- MOTTA, Edson, SALGADO, Maria Luiza Guimarães. "Iniciação à pintura". Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.
- OSTROWER, Fayga. "Universos da arte". Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- RODIN, Auguste. "Art: conversation with Paul Gsell". Berkeley, Los Angeles, Londres: California University, 1984.
- ROSENFELD, Anatol, GUINSBURG, J. "Romantismo e classicismo". In: GUINSBURG, J. (Org.). "O romantismo". São Paulo: Perspectiva, 1978.
- SYPHER, Wylie. "Do rococó ao cubismo". São Paulo: Perspectiva, 1980.
- ZANINI, Walter. "A arte romântica". In: GUINSBURG, J. (Org.). "O romantismo". São Paulo: Perspectiva, 1978.

A representação do negro na arte e a influência africana na cultura brasileira: reflexões a partir da obra de Seydou Keita

O quê?

- A pluralidade cultural e a consciência transcultural;
- a influência africana na cultura brasileira e o preconceito racial;
- a representação do negro nas artes visuais: uma análise iconográfica a partir da obra de Seydou Keita.

Por quê?

A curadoria da XXIV Bienal destaca o conceito de Antropofagia, relacionando-o à questão da identidade e diversidade cultural. A pluralidade cultural é um dos temas transversais contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e refere-se “ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (PCN – Pluralidade Cultural).

O estudo da obra de Seydou Keita possibilita enfocar a diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma consciência transcultural por meio de pesquisas, discussões e atividades sobre a representação do negro brasileiro nas artes visuais e a influência africana na arte e na cultura brasileira.

Para quê?

Para permitir ao aluno:

- apreciar esteticamente a obra de Seydou Keita;
- comparar estética e criticamente as fotografias de Keita com outras obras de artistas que retrataram o negro no Brasil;
- identificar as contribuições africanas na arte e na cultura brasileira;
- refletir sobre algumas questões relacionadas ao negro na realidade brasileira;

Seydou Keita

Bamako, Mali, 1923



Sem título
fotografia
Bamako, C.A.A.C. The
Pigozzi Collection, Genebra
© Seydou Keita

- produzir trabalhos de criação a partir das discussões sobre a pluralidade cultural, a visão crítica do negro na realidade brasileira e os princípios estéticos da obra de Seydou Keita.

Como? (Quando? Onde?)

Apreciando a obra de Seydou Keita

O estudo da obra de Seydou Keita, ou de sua reprodução, propicia o conhecer arte, por meio das propostas deste percurso educativo. Os alunos poderão, com o auxílio do professor, ativar a curiosidade e o desejo de compreensão, percebendo algumas questões:

- Quem são as pessoas representadas? É possível perceber alguma relação de parentesco entre elas? Como estão vestidas? Você já viu estas roupas em alguém que você conhece? Quais os adornos que usam? Você já viu estes adornos em alguém que você conhece?
- Qual a classe social a que pertencem? Que elementos levam você a identificar a posição social?
- Há apenas uma figura principal ou várias? Como estão posicionadas as figuras humanas? Há alguns sentimentos expressos nos rostos das figuras?
- Quais seus sentimentos e idéias em relação à obra?
- Que técnica foi empregada pelo artista: fotografia? Tinta a óleo? Aquarela? Pastel?
- Há formas repetidas? A imagem é em preto-e-branco ou colorida? Se é em preto-e-branco, repare nas diversas tonalidades entre o preto e o branco. Onde se encontram as áreas mais claras? E as mais escuras? Há contraste entre luz e sombra ou há uma nuance entre elas?
- Como é tratado o fundo da obra? Que elementos são utilizados no fundo da obra? Há alguma relação entre a figura e o fundo da obra? Estas fotos trazem alguma lembrança ou experiência particular? Qual? Por quê?
- É possível associá-la a outras imagens, outros fatos, conceitos, letras de música, memória familiar? Quais? Por quê?
- Em sua opinião, o que faz com que as fotografias de Keita sejam consideradas arte? O que diferencia as fotografias de Seydou Keita da forma convencional de fotografar?

A leitura da imagem pode utilizar várias linguagens (verbal, gráfica, cênica etc.). A linguagem cênica, por exemplo, pode ser empregada para representar o que está sendo percebido na obra de arte.

Lembramos que o principal papel do professor nesta discussão é o de mediar a conversa entre os alunos, estimulando-os a posicionarem-se diante da obra de Keita. É importante lembrar que a obra de arte tem uma leitura aberta e que cada forma de olhar tem sua validade, trazendo sua contribuição para o grupo. No processo apreciativo não existe acerto ou erro, mas um olhar que se justifica a partir da imagem.

Gustav Klimt: (Viena, Áustria, 1862 – Viena, Áustria, 1928); Pintor austriaco líder da Secessão de Viena (fundada em 1897), movimento de vanguarda responsável pela divulgação do "Jugendstil", equivalente do "art nouveau" em seu país.

Contextualizando a obra de Seydou Keita

Propicie a discussão com os alunos sobre o contexto social, geográfico e cultural da obra de Seydou Keita. Algumas questões podem ser provocadoras:

- Em que continente foram realizadas estas fotografias? O que leva você a identificá-lo? São fotos atuais ou antigas?
- As pessoas retratadas são vinculadas a alguma religião?

Após essas questões, com o auxílio de um mapa do continente africano, situe o país chamado Mali e sua capital, Bamako, onde foram realizadas as fotografias de Keita. Apresente também **algumas características da obra de Seydou Keita**, tendo como parâmetro, em âmbito social,

Algumas características da obra de Keita

As fotos dos personagens de Keita são construídas a partir de poses planejadas, num ambiente de estúdio, onde havia roupas européias, acessórios, ornamentos e outras fotografias expostas como modelos para clientes escolherem como seriam fotografados. As pessoas são representadas sérias ou com leves sorrisos tímidos, pois essas expressões relacionam-se ao "ficar natural". Suas fotografias são elaboradas com a preocupação de articular os jogos de motivos que são encontrados nas roupas ou nas tapeçarias que servem de fundo, criando composições abstratas das quais, às vezes, surgem braços, mãos e rostos, lembrando, em algumas fotos, a pintura art nouveau de Klimt. Há ainda a preocupação em relacionar os contrastes entre o claro e o escuro harmoniosamente. Keita imprimiu um estilo próprio na fotografia, estabelecendo um diálogo entre forma e fundo de maneira simples, inusitada e de grande qualidade estética. Suas fotos reforçam, dentre outras coisas, a beleza da mulher africana, acentuando as jóias e a maquiagem, ressaltando o sentido de modernidade, enfatizando os sapatos e as sandálias, as bolsas de mãos e os objetos eletrônicos.

político, econômico e religioso, entre outros, as influências relacionadas ao contexto de Bamako.

A obra de Keita e a representação do negro no Brasil

Para favorecer um debate sobre a representação do negro no Brasil, faça uma análise comparativa entre as fotografias de Keita e as obras de outros artistas que representaram o negro na realidade brasileira. Inclua nessa comparação, além de fotografias, algumas pinturas (e demais meios expressivos), tendo em vista que a pintura e a fotografia convivem muito próximas e se influenciam mutuamente.

A proposta consiste em contemplar as representações do negro no Brasil em vários meios expressivos. Selecione alguns artistas pertencentes aos principais períodos da História brasileira. No século XIX, por exemplo, podem ser analisadas as obras de alguns artistas que expressaram o “olhar europeu” sobre o negro, como as pinturas e os desenhos de Rugendas e Jean-Baptiste Debret (Paris, França, 1768 – id., 1848) e as fotografias de Victor Frond. Nesse período, o negro foi representado como algo exótico, selvagem e vinculado à escravidão. Para uma visão mais detalhada, sugerimos a análise iconográfica do negro na realidade brasileira do século XIX, ilustrada no livro de Kossoy e Carneiro (1994).

No século XX, com o Modernismo e influenciado por uma postura antropofágica, o negro foi representado a partir de sua identificação com a questão da formação da identidade nacional. As obras “A Negra” (1923), de Tarsila do Amaral (Capivari, SP, 1886 – São Paulo, SP, 1973), e “Mestiço” (1934), de Cândido Portinari (1903-1962), são bons exemplos dessa conceituação. Além de Tarsila, outros artistas, dentro dessa mesma óptica, também representaram o negro em suas obras, como Di Cavalcanti (Rio de Janeiro, RJ, 1897 – id., 1976) e Lasar Segall (Vilna, Polônia, 1891 – São Paulo, SP, 1957), entre outros.

Na contemporaneidade, o negro brasileiro tem sido representado vinculado a questões estéticas e políticas e à diversidade cultural. Destacam-se, por exemplo, o Expressionismo realista de Elton Brasil e as fotos dos sem-terra de Sebastião Salgado.

Faça a análise comparando as obras de Keita com as obras dos artistas acima mencionados ou com outros fotografos em que identifique temática similar, suscitando algumas questões básicas, como:

- Qual a semelhança ou diferença entre a representação do negro na obra de Keita e nas demais representações?
- Qual a classe social representada na obra de Keita em relação às obras dos outros artistas?
- O que leva você a perceber a classe social?
- Quais as obras que fazem algum tipo de denúncia social?
- O que é denunciado?

Bamako

As fotografias de Keita foram elaboradas em Bamako, capital de Mali, um país africano. Mali tem população de 9,1 milhões de habitantes (estatística de 1994) e superfície de 1,24 milhão de quilômetros quadrados. Fala o francês, como língua oficial, e o bambara, língua nativa conhecida por 80% dos malienses. Os muçulmanos representam 90%, os animistas, 9%, e os cristãos, 1%. Percebe-se nas obras de Seydou Keita a ausência das camadas camponesas que, além de não terem condições econômicas, acreditavam que a fotografia era um meio sutil de se apoderar da alma dos que se deixavam fotografar. As pessoas representadas pertencem à classe social economicamente privilegiada. Isso é evidenciado pela presença de três elementos: o ouro, o islã e a justaposição entre o moderno e o tradicional. O ouro é empregado como ornamento, sobretudo pelas mulheres, indicando prosperidade e elegância. O Islã é notado pelas vestimentas, como as túnicas, que descem até o tornozelo e cobrem a maioria do corpo, mostrando parte do braço, as mãos e o rosto. O moderno e o tradicional são justapostos relacionando as vestimentas tradicionais com alguns elementos da revolução tecnológica (motos, rádios etc.).

Animistas: adeptos do animismo, crença segundo a qual todos os seres da natureza, vivos ou inertes, são dotados de almas ou espíritos e capazes de agir de modo semelhante à vontade humana.

Muçulmanos: adeptos da religião islâmica ou maometana; seguidores da doutrina de Maomé.

O negro na realidade brasileira

Darcy Ribeiro: “A distância mais espantosa do Brasil é a que separa e opõe os pobres dos ricos. A ela se soma, porém, a discriminação que pesa sobre negros, mulatos e índios, sobretudo os primeiros” (p. 219). “... a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, e ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional. Nele se viu incorporado à força. (...) Calculo que o Brasil, em seu fazimento, gastou cerca de 12 milhões de negros, desgastados como a principal força de trabalho de tudo o que se produziu aqui e de tudo o que aqui se edificou” (p. 220).

Regina Leite Garcia: “Onde estão os escravos e seus descendentes, senão nas favelas, nas fábricas, no subemprego, nos grandes contingentes de desempregados, exército industrial de reserva? São eles que constituem maciçamente a classe trabalhadora brasileira. São eles que servem à burguesia em funções subalternas. São eles os ‘meninos de rua’, criação brasileira para justificar a sociedade excludente e discriminatória que se mantém há quinhentos anos. E são eles nossos alunos, discriminados na escola e dela excluídos” (p. 117)”.

- Em que condição social, de forma geral, o negro brasileiro é representado?
- Há algumas obras que tratam o negro e o preconceito? Aponte quais e justifique.

A influência africana na realidade brasileira

Tendo como temática a influência africana na cultura brasileira, faça uma pesquisa com os alunos. Divida-os em grupos, de acordo com os seguintes temas:

- A influência africana na culinária brasileira;
- A influência africana nas festas populares brasileiras;
- A influência africana na vestimenta do brasileiro;
- A influência africana nos adornos brasileiros;
- A influência africana na música popular brasileira;
- A influência africana na dança brasileira;
- A influência africana nos instrumentos musicais;
- A influência africana nas brincadeiras infantis;
- A influência africana na pintura (neste caso, inclua tanto as obras de brasileiros quanto as dos artistas de outras nacionalidades);
- A arte africana (inclua também a coleta de informações sobre a arte africana).

Após a pesquisa, os alunos deverão montar painéis e apresentá-los de acordo com cada temática escolhida, evidenciando as reflexões sobre o negro e a cultura brasileira.

O negro no Brasil

O professor deve refletir, em conjunto com os alunos, sobre o negro na realidade brasileira. Preste muita atenção ao que vai dizer e aos comentários deles. Respeitando os argumentos expostos pelos alunos, procure expor exemplos que permitam perceber os efeitos nocivos do preconceito e da discriminação para a sociedade. Tenha cuidado para que os preconceitos não sejam reforçados, mas desmistificados.

O professor de artes deve, como intelectual transformador, permitir que, a partir do contato com a arte e a cultura, os alunos possam perceber o Brasil como um país mestiço, em que o respeito à diversidade étnica é fundamental. É importante esclarecer que esse elevado grau de mestiçagem dilui os limites entre as diferentes etnias, mas não elimina os conflitos.

A Lei Afonso Arinos marca a posição da sociedade brasileira como contrária à discriminação (é cada vez mais comum encontrar na imprensa denúncias de discriminação em que as vítimas de preconceito se defendem por intermédio dessa lei).

Assim, é sempre importante tratar de algumas questões relacionadas ao negro e à identidade brasileira

O negro e o preconceito

Darcy Ribeiro: "As atuais classes dominantes brasileiras, feitas de filhos e netos dos antigos senhores de escravos, guardam, diante do negro, a mesma atitude de desprezo vil. Para seus pais, o negro escravo, o forro, bem como o mulato, eram mera força energética, como um saco de carvão, que, desgastado, era substituído facilmente por outro que se comprava. Para seus descendentes, o negro livre, o mulato e o branco pobre são também o que há de mais reles, pela preguiça, pela ignorância, pela criminalidade inatas e inelutáveis. Todos eles são tidos consensualmente como culpados de suas próprias desgraças, explicadas como características da raça e não como resultado da escravidão e da opressão. Essa visão deformada é assimilada pelos negros que conseguem ascender socialmente, os quais se somam ao contingente branco para discriminar o negro-massa" (p. 222).

Darcy Ribeiro (Montes Claros - MG, 1922-1997): antropólogo, romancista e político brasileiro. Foi ministro da Educação e Cultura (1961) e criou a Universidade de Brasília

O negro e a cultura brasileira

Darcy Ribeiro: "... o negro urbano veio a ser o que há de mais vigoroso e belo na cultura popular brasileira. Com base nela é que se estrutura nosso Carnaval, o culto de Iemanjá, a capoeira e inumeráveis manifestações culturais. Mas o negro aproveita cada oportunidade que lhe é dada para expressar seu valor. Isso ocorre em todos os campos em que não se exige escolaridade. É o caso da música popular, do futebol e de numerosas formas menos visíveis de competição e de expressão. O negro veio a ser, por isso, apesar de todas as vicissitudes que enfrenta, o componente mais criativo da cultura brasileira e aquele que, junto com os índios, mais singulariza nosso povo" (p. 222-3).

O negro e a identidade brasileira

Darcy Ribeiro: "O enorme contingente negro e mulato é, talvez, o mais brasileiro dos componentes de nosso povo. O é porque, desafrikanizado na mó da escravidão, não sendo índio nativo nem branco reinol, só podia encontrar sua identidade como brasileiro. Vale dizer, como um povo novo, feito de gentes vindas de toda parte, em pleno e alegre processo de fusão. Assim é que os negros não se aglutinam como uma massa disputante de autonomia étnica, mas como gente intrinsecamente integrada no mesmo povo, o brasileiro" (p. 223).

Regina Leite Garcia: "Entendo ser este um dos grandes desafios que se colocam para nós no Brasil hoje, se é que há um desejo coletivo de construir, de fato, uma nova sociedade, amorosa e solidária, em que o 'diferente' não seja considerado 'bárbaro', mas seja respeitado em sua diferença, e possa participar da construção coletiva de uma sociedade multicultural, assumida como mestiça. Mestiça sim, condição que, se assumida, nos faria um povo original e potente. De mazombos nostálgicos da Europa mimetizada, mestiços orgulhosos de sua identidade cultural própria" (p. 116).

e como estão caracterizados na sociedade de hoje, discutindo com seus alunos a relação entre a **democracia racial e a democracia social**.

Representando estética e criticamente o negro no Brasil

Propor aos alunos que construam, individualmente ou em grupos, alguns trabalhos a partir de um dos seguintes encaminhamentos:

1ª proposta: Construa uma instalação e/ou uma performance que evidencie a influência africana na realidade brasileira e comente a questão do negro no Brasil (sua situação, possibilidades de participação social, formas em que é representado etc.).

2ª proposta: Usando máquina fotográfica, cada aluno ou um dos alunos de cada grupo deve fotografar pessoas da comunidade, compondo cenários que tenham alguma relação estética e plástica com as roupas que as pessoas fotografadas estão usando. Busque também relacionar o cenário com outros aspectos das pessoas retratadas: é possível relacioná-lo com a personalidade das pessoas? Com a posição social? (Caso seja impossível conseguir ao menos uma máquina fotográfica para toda a classe, os filmes, a revelação e a ampliação das fotos, a proposta pode ser adaptada para um trabalho realizado a partir de fotos coletadas pelos alunos dentro de suas famílias ou comunidade.)

3ª proposta: Empregando a técnica mista, faça uma releitura apropriando-se, de forma crítica, das representações do negro realizadas por Seydou Keita e pelos demais artistas enfocados.

Após a execução das atividades, solicite aos alunos que reflitam sobre o que foi produzido. Esse processo de produção/reflexão fornecerá subsídios para avaliar a compreensão dos alunos sobre a obra de Keita, sobre as outras obras estudadas e sobre as questões relacionadas ao negro no Brasil.

Sugestões de continuidade

Uma pesquisa sobre a arte da tapeçaria também pode ser proposta, tendo em vista sua utilização nas fotografias de Keita. Nesse caso, apresente os principais tapeceiros, fazendo uma inter-relação entre a tapeçaria erudita e a popular no Brasil.

A obra de Keita fornece subsídios para uma análise relacionada à questão da fotografia. Algumas reflexões são interessantes para serem trazidas para a sala de aula: o que qualifica uma fotografia como artística? Como a fotografia é utilizada na propaganda? Qual a influência da fotografia na pintura e vice-versa? O que distingue as fotos de Keita de outras fotos artísticas?

Pode-se explorar ainda a representação do negro nas artes gráficas (propaganda, charges etc.), nas telenovelas (os alunos poderão gravar trechos das novelas ou relatar criticamente o que assistiram) e no cinema (apresentar criticamente os trechos de alguns filmes que tratem do negro).

A análise da obra de Seydou Keita e a reflexão sobre a influência africana na cultura brasileira dão subsídios para um projeto envolvendo diversas disciplinas, principalmente as áreas de História, Sociologia, Geografia, Religião e Língua Portuguesa. Em História, podem ser explorados a escravidão e o **racismo no Brasil**. Em Geografia, podem ser estudados o continente africano, os locais de origem da população negra e o país de

A democracia racial e a democracia social

Darcy Ribeiro: "... a democracia racial é possível, mas só é praticável conjuntamente com a democracia social. Ou bem há democracia para todos, ou não há democracia para ninguém, porque à opressão do negro condenado à dignidade de lutador da liberdade corresponde o opróbrio do branco posto no papel de opressor dentro de sua própria sociedade" (p. 227). "As taxas de analfabetismo, de criminalidade e de mortalidade dos negros são, por isso, as mais elevadas, refletindo o fracasso da sociedade brasileira em cumprir, na prática, seu ideal professado de uma democracia racial que integresse o negro na condição de cidadão indiferenciado dos demais" (p. 235).

Racismo: doutrina que defende a superioridade de certas raças em relação a outras.

O racismo no Brasil

Darcy Ribeiro: "A característica distintiva do **racismo** brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala, negro é negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca. Acresce que aqui se registra, também, uma branquização puramente social ou cultural. É o caso dos negros que, ascendendo socialmente, com êxito notório, passam a integrar grupos de convivência dos brancos, a casar-se entre eles e, afinal, a serem tidos como brancos" (p. 225).

Zilá Bernd: "Quanto à desigualdade entre as raças, está modernamente comprovado que, se desigualdade existe, ela é devida a diversidades culturais e/ou geográficas climáticas, e não a diferenças biológicas, que seriam inerentes às diferentes etnias" (p.11).

Mali, em particular. Em Língua Portuguesa, podem ser enfatizadas as palavras de nosso cotidiano oriundas dos dialetos africanos e os laços com os países da África onde o português ainda é a língua oficial. Em Sociologia, pode-se estudar as relações sociais, políticas e culturais que permeiam a realidade africana. As aulas de Religião podem estudar o islamismo, o animismo e o cristianismo, principais religiões de Mali. Portanto, procure encaminhar suas aulas, na medida do possível, em parceria com os demais professores.

A reflexão e a discussão sobre o preconceito e a discriminação podem ser estendidas a outras minorias étnicas, culturais, políticas, sexuais etc., sempre articuladas à percepção das formas como essas questões foram são representadas historicamente nos diversos meios de expressão artística.



Seydou Keita
Sem título
1958
fotografia
Bamako, C.A.A.C.
The Pigozzi Collection,
Genebra
© Seydou Keita



Albert Eckhout
"Mulher Africana"
1641
tinta a óleo sobre tela
267x 178 cm
Coleção Nationalmuseet,
Dinamarca

Glossário

Artes gráficas: referem-se às concepções e produções artísticas voltadas para a reprodução impressa, como as diversas técnicas de gravura, ilustração, cartum, história em quadrinhos etc.

Art nouveau: estilo decorativo que se propagou na Europa em meados de 1890 e 1910, assumindo diferentes nomes em cada país. Enfatiza o uso de cores chapadas e de linhas orgânicas, e foi empregado principalmente em ilustração de livros, decoração de interiores e arquitetura.

Artes plásticas: as produções artísticas realizadas nas linguagens bidimensional ou tridimensional que nascem das técnicas tradicionais, como o desenho, a pintura, a escultura etc.

Artes visuais: as artes visuais compreendem aquelas formas artísticas que se manifestam pelas imagens e são percebidas pela visão. Subdividem-se em três áreas: artes plásticas, artes gráficas e meios eletrônicos.

Discriminação racial: é o ato de separar, apartar, segregar pessoas de origens raciais diferentes, utilizando este critério para delimitar e restringir seus direitos e deveres perante a sociedade, informalmente ou por meio da legislação vigente.

Iconográfica: relativo à iconografia, a representação por meio de imagens/icones. Refere-se ao conhecimento, à descrição e à classificação das imagens. Estuda o tema ou a mensagem das obras de arte.

Instalação: gênero de obra de arte que explora uma idéia ou um conceito por intermédio da utilização de diversos suportes, meios e linguagens, compondo um ambiente interativo que pode ser percorrido pelo espectador e explorado em vários sentidos.

Meios eletrônicos: em artes visuais, referem-se às técnicas de produção de obras que incluem a manipulação mecânica e/ou eletrônica nos processos de sua criação ou reprodução, como a fotografia, o cinema, o vídeo, a holografia, a computação gráfica, as imagens virtuais.

Performance: gênero artístico que explora teatralmente o corpo como suporte da obra de arte, consistindo numa ação cuidadosamente planejada, que atrai a atenção para o artista e os materiais que ele utiliza para impressionar o público.

Preconceito: é o conceito ou opinião formado previamente, sem maior conhecimento dos fatos.

Victor Frond: fotógrafo francês, conhecido pelas litografias do álbum "Brazil Pittoresco", baseadas nas fotos que fez no Rio de Janeiro entre 1857 e 1865, documentando a natureza, a vida nas grandes fazendas e o trabalho escravo.

Bibliografia

- BERND, Zilá. "Racismo e anti-racismo". São Paulo: Moderna, 1994.
- GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. in: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). "Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais". Petrópolis: Vozes, 1995.
- KOSSOI, Boris e CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. "O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX". São Paulo: Edusp, 1994.
- PINACOTECA do Estado de São Paulo. "Seydou Keita". São Paulo, 1997. (Encarte que acompanha o catálogo.)
- RIBEIRO, Darcy. "O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil". São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SECRETARIA de Educação Fundamental. "Parâmetros curriculares nacionais: arte para o ensino fundamental". Brasília: Ministério da Educação/SEF, 1997.

Lata comigo, como se fosse da tribo

O quê?

- A idéia como forma de expressão na arte conceitual;
- a arte conceitual como forma de entendimento da contemporaneidade;
- o estranhamento na arte conceitual;
- o visível e o invisível, o dito e o não dito, o comunicável e o não comunicável no aprendizado de arte.

Por quê?

O entendimento da arte é um processo permanente e contínuo que envolve o saber como experiência do vivido. O visível e o invisível, o comunicável e o não comunicável abrem campo para a imaginação e as leituras múltiplas provocadas pelo estranhamento e a empatia que trazem a idéia como forma de expressão conceitual na instalação de Miroslaw Balka.

Para quê?

Para permitir ao professor:

- refletir sobre os momentos da experiência do indivíduo com a obra – o estranhamento, a admiração e a resposta poética.

Para que o aluno tenha a oportunidade de:

- reconhecer a instalação como arte e a supremacia da idéia na arte conceitual;
- apropriar-se em suas atividades de criação dos conceitos de arte envolvidos nesta obra;
- conhecer conceitos da arte contemporânea por meio da empatia e do estranhamento;
- vivenciar o visível e o invisível, o comunicável e o não comunicável como estímulo para o entendimento da arte.

Miroslaw Balka

Varsóvia, Polónia, 1958



"a, e, i, o, u"
instalação - (sala com 2 orifícios na
parede, coleiras de cachorros no
chão e som de latidos.)

Como? (Quando? Onde?)

Considerando as dúvidas e os questionamentos como elementos desafiantes e provocadores de descobertas, é importante que o professor evite “explicar a obra” antes da leitura dos alunos, impedindo-os de elaborar suas próprias interpretações. Novas possibilidades de leitura e releitura serão desveladas e somadas à sua ao permitir que os alunos vivam o prazer e a alegria da descoberta.

Momento do encontro

O primeiro contato com o trabalho do artista **Miroslaw Balka** é o momento do estranhamento (entendido como reação primeira do olhar ao mirar o “não-eu”, instigando a curiosidade e o desejo de compreensão). Livres de qualquer informação prévia, os alunos terão um contato espontâneo, individual e pessoal com a obra. Esse encontro provocará o diálogo, momento em que os alunos serão convidados a parar, olhar, sentir e questionar, invocando, numa atitude interrogativa e curiosa, o desejo de compreensão.

Miroslaw Balka

Artista polonês nascido em 1958 na cidade de Varsóvia, estudou na Academia de Belas-Artes da mesma cidade. Tem se destacado como representante da arte contemporânea de seu país. Expôs individualmente na Polônia, na Finlândia, na Espanha e na Inglaterra, na Tate Gallery. Participou de coletivas em Washington e, recentemente, em Toronto. Sentimentos de incompletude, perda, empatia, ambigüidade e ubiquidade são, há vários anos, elementos presentes em suas obras. A instalação apresentada nesta XXIV Bienal de São Paulo foi primeiramente exposta na Galeria Foksal, de Varsóvia, em março de 1997. Seu trabalho, caracterizado principalmente como arte conceitual, inclui diferentes mídias que estimulam os sentidos, ao mesmo tempo em que questionam os limites entre a arte e o cotidiano, o particular e o universal, numa linguagem contemporânea e aberta que se oferece a múltiplas leituras.

Incompletude: tomado pelo sentido de incompleto, não terminado, mas sugerido ou esboçado de forma a dar oportunidade à interpretação.

Momento do registro

Nesta etapa, o professor poderá solicitar aos alunos que anotem as emoções, os sentimentos, as idéias, as associações, as dúvidas e os questionamentos provocados pelo contato com a instalação “a, e, i, o, u” no momento do encontro.

“a, e, i, o, u”

A instalação, uma obra conceitual, remete-nos aos sentidos e às idéias nela implícitos. Provoca inquietante privação visual por meio de ausências reais, que nos evocam presenças. A obra de Balka, “a, e, i, o, u”, estrutura-se basicamente em três elementos: a escuridão, os latidos e as vogais. A sala, fechada e escurecida, não permite ao visitante explorar o interior. Os orifícios na parede branca possibilitam apenas perceber a escuridão. Os latidos parecem vir de diversas direções, provocando interrogações: onde estão os cães, e quantos são? É uma gravação? As coleiras partidas sugerem que os cães estão soltos, que romperam as amarras. As vogais só são perceptíveis por meio dos sons dos latidos. As barras de metal envolvidas com arame invocam concomitantemente rompimento e prisão. Temos então a sala vazia, escuridão, latidos, vogais sugeridas, barras de metal e coleiras. O significado da obra transcende esse minimalismo: a incompletude da existência faz-se presente.

Momento da vivência interativa

É a etapa do processo em que os registros serão compartilhados, discutidos, ampliando conhecimentos: “entendendo-se por meio do outro”. O professor, na qualidade de mediador, poderá levantar questões provocativas que pontuem os aspectos mais significativos para a compreensão da obra e aprofundem reflexões. Como exemplo, indicamos:

- O que o ambiente quase vazio lhe provoca?
- Os sons de latidos vêm de uma mesma direção?
- Qual a sensação provocada pelas coleiras partidas e pelas barras de metal jogadas no chão?
- Qual foi sua sensação ao olhar através dos orifícios na parede?
- O que não se vê e o que se vê através dos buracos?
- Qual a relação entre o que foi visto e o não visto?
- Qual a relação entre os sons e o que é visível?

Momento de informação mediada

Seguindo a dinâmica de que a construção do conhecimento deve resultar da interação entre os alunos e entre alunos e professor, nesta etapa sugere-se que as informações sejam introduzidas por meio de uma “conversa” sobre a obra e os conceitos abordados durante o momento de vivência interativa. O professor poderá propiciar a experiência de leitura e busca de significados na instalação como um desafio lúdico a ser aceito pelos alunos, explorando todos os elementos presentes em **uma primeira leitura**.

É importante que o professor estimule os alunos a expressarem suas dúvidas, inquietações, associações surgidas, sem receios, instaurando um diálogo sustentado por respeito mútuo. Cabe demonstrar que cada questão apontada pode abrir caminhos para investigar e ampliar os significados presentes na obra.

Conversando sobre a contemporaneidade

Sugerimos iniciar pela contextualização do período em que estamos vivendo – o momento **pós-moderno**, uma atitude nova diante das coisas. O século XX é o da introspecção, no qual, em seu interior, o artista encontra material para expressar-se. É o momento do efêmero, que suscita uma atitude de aceitação. É o século do processo de fragmentação, do simulacro, do acaso, da turbulência, da velocidade e do dinamismo extremado.

O não querer os valores estabelecidos demonstra a insatisfação do artista para com o sistema e o estimula na busca de novos valores. O papel do subconsciente torna-se cada vez mais vivo dentro de nossa cultura, resultando na ênfase na subjetividade e no individualismo.

A arte conceitual: a arte como idéia

Situa-se dentro desse panorama a arte conceitual como forma de expressão artística que valoriza mais a idéia do que a construção material da obra, exigindo do espectador uma participação mental ativa. O conceitual é uma tendência que se aproxima mais da proposição de arte como processo e não como produto final, contando mais a idéia do que a aparência visual.

A instalação é uma manifestação artística de caráter efêmero que desenvolve uma idéia ou conceito, utilizando diversos suportes e linguagens para compor um ambiente. Algumas vezes o artista cria espaços que permitem ao espectador penetrar na obra, tornando-se parte dela.

Uma primeira leitura

Os materiais empregados na obra são madeira compensada, linóleo, aço, couro e som gravado em CD. O elemento crucial da obra é a gravação dos mil latidos que o artista captou num canil para cães abandonados nos arredores de Varsóvia. Ao entrar na sala, temos de parar no corredor: a porta para a exposição foi murada. Na porta fechada, há dois orifícios forrados com coleiras de couro, e através deles chega-nos o som dos latidos e percebe-se a escuridão no interior. Jogadas ao chão estão algumas coleiras despedaçadas. Há também duas barras de metal enroladas em cerca de arame, que não constavam da exposição anterior na Polónia.

Pop Art: movimento artístico originário da Inglaterra nos anos 60. Questiona o indivíduo na sociedade de consumo, servindo-se de temas como a publicidade, o folclore urbano e os mitos do cotidiano.

Performance: manifestação artística que utiliza várias linguagens numa ação planejada e preparada pelo artista, sem participação do público.

Happening: manifestação artística que acontece por meio da ação, da integração entre artista e público. Não há texto definido: ele é construído no desenrolar da ação.

Pós-moderno

O Pós-modernismo é o movimento iniciado na Itália, por meio da arquitetura, nos anos 50. Seu principal objetivo foi reagir à busca de universalidade e racionalidade, propondo a volta ao passado por intermédio de materiais, formas e valores simbólicos ligados à cultura local. O movimento foi incorporado pelas artes plásticas nos anos 50 e 60, pela Pop Art e logo após pelos **happenings**, **performances**, **intervenções** e instalações. A linguagem do Pós-modernismo é a da decomposição ou desconstrução (em contrapartida à composição modernista), numa visão contemporânea sobre o passado. A complexidade, a contradição, a ambiguidade, o ecletismo e o **simulacro** são algumas de suas características básicas.

Simulacro: em arte, é a substituição do objeto real por sua representação, que, alcançando um grau de perfeição inexistente no objeto real, pode ser considerado uma crítica à ausência de significado que atribuímos aos objetos cotidianos.

Intervenção: manifestação artística que provoca ação direta e inesperada no cotidiano da cidade ou outro local determinado pelo artista.

Conhecendo o artista e sua obra: o diálogo com a Bienal

O artista polonês Miroslaw Balka tem como forma de expressão a instalação, em que discute a arte conceitual, a inclusão de diferentes mídias na arte contemporânea e os limites entre a arte e o cotidiano.

A obra “a, e, i, o, u”, apresentada nesta XXIV Bienal de São Paulo, contempla esses elementos e foi escolhida para participar por sua aproximação com os conceitos norteadores desta Bienal: densidade, antropofagia e consciência transcultural.

A idéia na instalação “a, e, i, o, u”

Uma primeira leitura nos mostra o que é visível, o que é dito e comunicável diretamente pela obra, isto é, seu aspecto material: um corredor, uma porta fechada, uma parede com orifícios, fragmentos de coleiras de cachorros, duas barras de metal, arames e o som dos latidos de cachorros. O que não é visível, o que não é dito, o que não é comunicável diretamente, isto é, a **fala oculta** da obra e a **empatia complementar**, é percebido num processo desencadeado pelo estranhamento e pela admiração (o olhar estranho, que retoma as revelações e as interrogações do primeiro olhar, explorando e interpretando os significados presentes na obra).

A fala oculta

Conhecidos os três elementos básicos da instalação (as vogais, a escuridão e os latidos), percebe-se que eles estão conectados entre si numa continuidade temporal e espacial, provocada pelo próprio esvaziamento e pela falta de significado explícito. A experiência com a obra invoca intuição e sentimentos primordiais; ela nos provoca empatia, transpõe a linearidade do raciocínio, possibilitando múltiplas interpretações e leituras. A escuridão, como o vazio, o invisível, a falta de visão, a ausência que remete aos medos primitivos. Os latidos, entendidos como gritos de solidão, desespero, medo. As vogais, alma sem corpo, sozinhas, denunciam a falta de comunicação. Nos latidos e nas vogais percebe-se vestígios ou prenúncios de uma nova linguagem. A escuridão remete à solidão ou às falas silenciosas que sufocam nossos próprios latidos. Enfim, um cão parece desesperada e insistentemente nos convidar: “Late comigo!”

Empatia complementar

A instalação consiste em alguns elementos praticamente inexistentes, mas sugeridos numa profusão de negações. O latido é uma espécie de articulação: a fala do outro numa mensagem que diz “aqui estou, eu existo”. Incompletude, perda e **empatia**, presentes em obras anteriores de Miroslaw Balka, são chaves que nos possibilitam adentrar na obra.

A carência sugerida exige do espectador preenchimento por meio de uma interlocução com o ausente, de sensações inusitadas ou da emoção profunda. O conhecimento que o artista invoca é intuitivo, primordial, tornando presentes amor, ódio, frustração e solidão. “Terá sido uma armadilha construída para o espectador participante? Fala de algo externo, além de nós? É algo que está entre nós ou dentro de cada um? Trata-se de algo universal, atemporal, além do indivíduo?”

Empatia: capacidade de sentir e perceber a si mesmo como se estivesse na situação e circunstâncias experimentadas por outra pessoa.

Estabelecendo relações: o vermelho e o negro

Para ampliar o entendimento sobre a instalação, sobre seu diálogo com a XXIV Bienal e sobre como o artista expressa nela suas idéias, sugere-se que se faça um percurso pelas obras “Desvio para o vermelho”, de Cildo Meireles, e “Tropel”, de Regina Silveira. Como preparação, aconselhamos o professor a consultar os Materiais de Apoio Educativo sobre as obras dos artistas sugeridos.

Na obra, ‘Tropel’, a artista usa imagens que remetem ao ausente: na fachada do prédio parece haver uma fenda por onde teriam fugido diferentes animais deixando pegadas ao longo da parede. Os rastros são indicadores do que aconteceu antes, da não presença, do que desapareceu. É possível estabelecer relações entre estes ‘elementos’ e as ausências e ‘marcas’ deixadas pelos cães, as fendas que deram passagem aos animais e aos latidos, a fuga, a não plenitude da existência.

Já o ‘Desvio para o Vermelho’ sugere um

Diálogo com a XXIV Bienal

A obra do artista polonês Miroslaw Balka está inserida no Núcleo das Representações Nacionais da XXIV Bienal de São Paulo, sob a curadoria de Anda Rottenberg. A contemporaneidade da linguagem e a proximidade do conceito paradigmático de densidade norteador da Bienal motivaram sua participação. A metáfora da devoração é o grito primordial da obra, “materializado” nos incessantes latidos, na profunda escuridão. Assim pode ser entendido o diálogo que se estabelece entre o conceito de Antropofagia e os latidos, a escuridão, a ausência presentes na obra e o momento histórico denso e antropofágico que o país de origem do artista atravessa. O estranhamento dá-se ao primeiro contato, na impossibilidade de uma leitura imediata, na quase ausência visual. Os sentimentos de medo e enclausuramento, da incompletude da existência que a obra suscita, simbolizam o grito de cada um de nós, concomitantemente universal e particular.

diálogo voltado mais para o sensorial, com a totalidade dos sentidos, mais do que o conceitual. As sensações provocadas pela intensidade da 'vermelhidão', e da profusão de elementos visuais, são percebidas em contraste com o minimalismo da obra de Balka. Da mesma forma a oportunidade de 'entrar' na obra propicia a vivência com a cor, diferentemente da porta fechada e da escuridão apenas percebida por entre os orifícios.

No contato e na vivência com essas obras, pode-se observar elementos semelhantes e contrastantes com a obra "a, e, i, o, u", de Miroslaw Balka.

Resposta poética

O professor poderá propor, depois da experiência estética e artística vivenciada por meio do estranhamento e da admiração provocados pelas três instalações, que o aluno elabore um percurso poético, estruturado conforme sua escolha, de modo a construir uma história que busque inter-relacionar as três obras, com o objetivo de ampliar, fixar e avaliar os conhecimentos em atividades de continuidade.

No espaço escolar

Sugerimos que o professor organize os alunos em grupos e realize as seguintes propostas como continuação e aprofundamento da experiência vivida durante a visita:

- resgatar emoções, sentimentos, sensações "vivas" por intermédio das obras e associá-las a situações do contexto contemporâneo;
- analisar, refletir e sintetizar idéias e conceitos abordados a partir das obras estudadas;
- averiguar no contexto vivencial e trazer para a sala de aula objetos-metáforas que falem de sentimentos, sensações, idéias e conteúdos, enfim, que contemplem as reflexões do grupo;
- a partir dos objetos, elaborar roteiro para a criação e construção de uma resposta poética: instalação no espaço escolar;
- montagem da instalação pelo grupo;
- organizar equipes de monitoramento para acompanhar a visita de alunos de outras turmas da escola à instalação criada pelos alunos;
- expandir o conhecimento, proporcionando vivência do processo para outras turmas e ampliando o entendimento de arte contemporânea, **arte conceitual** e instalação. O desenvolvimento dessa proposta tem potencialidade para gerar outras atividades artísticas e de conhecimentos transversais com outras disciplinas escolares.

Arte conceitual

A arte conceitual fala da arte mesma, é a arte sobre a arte. A importância da obra está mais na concepção do que em sua materialização; assim, a proposta já indica uma nova atitude, tanto do artista quanto do público. O artista propõe uma idéia e o observador é impulsionado a refletir e a imaginar. Dessa forma, a arte conceitual exige uma participação mental do espectador, transformando-o em integrante ativo no momento em que elabora com a idéia presente na obra. A primeira mostra de arte conceitual aconteceu na Suíça, em 1969, e reuniu conceitos, processos, situações, informações e documentos. No Brasil, alguns artistas têm explorado constantemente essa forma de arte. Dentre eles, citamos Waltércio Caldas, Barrio, Cildo Meireles e Regina Silveira, todos com obras presentes nesta Bienal.

Outras sugestões de continuidade

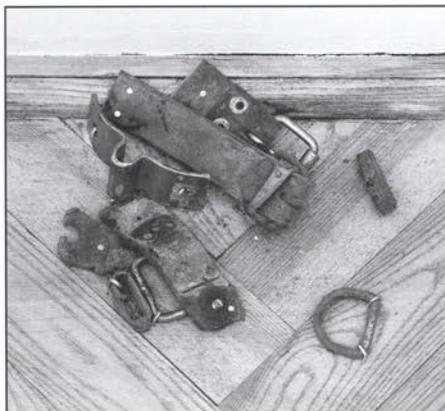
A obra "a, e, i, o, u", do artista contemporâneo Miroslaw Balka, foi criada e apresentada pela primeira vez na Polônia.

- Estabelecer relações entre ela e o contexto brasileiro, procurando contrastes e semelhanças entre os dois contextos;
- destacar outros elementos do cotidiano utilizados por artistas de nosso tempo para discutir e refletir questões contemporâneas;
- estudar o assunto "não-comunicação", relacionando o papel das vogais em nossa língua e contrastando seu papel com o das consoantes. Sugerimos que procure uma associação com o professor de português;

- listar e comparar as memórias pessoais que a obra de Miroslaw Balka despertou no grupo;
- gravar sons do cotidiano que remetam a sensações (medo, silêncio, solidão, forças e reações primordiais etc.) provocadas pelas instalações visitadas na Bienal;
- construir um texto que aborde os princípios de arte conceitual e de instalação artística;
- pesquisar as origens e a evolução do cachorro;
- buscar na História da Arte imagens de cachorros, contextualizando-as.



Regina Silveira
 "Tropel" - 1998
 estudo de intervenção
 na fachada do prédio da
 Fundação Bienal de São Paulo
 vinil recortado por plotter
 e aplicado à fachada - 13 x 50 m



Miroslaw Balka
 "a, e, i, o, u" - detalhe

Glossário

Curadoria: função normalmente exercida por especialistas na área de arte, que propõem, no processo de organização de uma exposição, as formas de articulação entre os elementos de uma mostra. Por exemplo, um tema ou conceito podem ser utilizados como eixos norteadores.

Ecletismo: método que utiliza elementos de tendências artísticas de orientação variadas, de diversos momentos da História da Arte, justapondo-os ou fundindo-os de outras formas.

Minimalismo: tendência da arte surgida nos anos 50 que prega o uso de formas simples, elementares, como reação ao emocionalismo do Expressionismo abstrato.

Ubiquidade: qualidade da onipresença, de fazer-se presente em mais de um lugar ao mesmo tempo.

Bibliografia

- FUSCO, Renato de. "História da arte contemporânea". Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- REDE arte na escola. "Materiais instrucionais dos vídeos". Porto Alegre: 1996 (não publicado).
- ROTTENBERG, Anda. "Complementary empathy". Varsóvia: The Zacheta Gallery of Contemporary Art, 1998.
- . "With hungry eye. Varsóvia: Galeria Foksal, 1997.
- STRAGOS, Nikos (Org.). "Conceito de arte moderna". Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- VERAS, Eduardo. "Metáfora da devoração inspira bienal". Porto Alegre: Zero Hora, 18 jul. 1998, Caderno de Cultura, p. 4-5.
- VERGARA, Luiz Guilherme. "Fronteira da comunicação e da educação com a arte contemporânea".
- . "Núcleo educativo. curadoria educativa: conceitos e metas". São Paulo: 1998 (não publicado).

Cruzando fronteiras: imagens, textos e outras mídias

O quê?

- O uso combinado de diversas técnicas e materiais no processo de criação de Shuka Glotman;
- a representação das fronteiras entre os povos na arte e o processo de construção da identidade cultural;
- a criação da linguagem artística e da língua como formas de elaborar e compartilhar a cultura.

Por quê?

Perceber as inter-relações entre as diversas modalidades de arte e as possibilidades de fusões entre diversos procedimentos técnicos é um modo de se aproximar das propostas de arte contemporâneas.

O estudo das formas pelas quais nos representamos e pelas quais representamos aos outros possibilita perceber o processo de elaboração das identidades e diferenças culturais.

Os artistas modernos e contemporâneos expressam uma atenção especial com os modos como as diferentes culturas representam o mundo por meio da fala, da escrita e das diversas formas de criação de arte.

Para quê?

Para permitir ao aluno:

- travar contato com a obra de Shuka Glotman;
- reconhecer a tendência contemporânea, compartilhada por diversos artistas, de misturarem na criação de suas obras diversas formas de linguagem artística;

Shuka Glotman

Kfar Saba, Israel, 1953



"Shooting"

1995 - técnica mista (fotocópia)
50 x 60 cm

© Yehoshua Glotman

- perceber e discutir as identidades e diferenças culturais;
- responder de forma crítica/poética em sua interação com a arte, com a língua e com a cultura, reconhecendo-se como um construtor de significados.

Como? (Quando? Onde?)

Observando

Procure ficar por algum tempo observando e discutindo a imagem da obra de **Shuka Glotman** com seus alunos. A questão não é acertar ou errar as respostas, o importante é compartilhar a experiência individual com o grupo, criando nesse processo novas formas de perceber a obra. Experimente criar suas próprias perguntas.

- O que está sendo usado como fundo desta imagem?
- Por que o artista não fez seu trabalho sobre uma folha em branco?
- Em que língua foi escrito este jornal? Conseguem entender alguma coisa?
- O que são estas manchas pretas que formam linhas pontilhadas por trás das figuras?
- Quem são estas figuras? Como elas se sentem? O que estão fazendo?
- Por que estão misturados índios das histórias do oeste dos Estados Unidos com soldados contemporâneos?
- Estas figuras tem algo em comum?
- Por que tantas armas?
- Como o artista fez esta imagem? Que tipos de materiais ele pode ter utilizado?
- O título desta obra é "Shooting" (atirando). Saber isto ajuda a entender melhor a obra?

Cruzando fronteiras

As possibilidades de escolha de materiais, de instrumentos e de técnicas de criação disponíveis para os artistas cresceram muito durante os últimos cem anos. Essa oferta diversificada acentuou na obra de vários artistas a tendência de misturar esses diferentes recursos na criação de suas obras.

A aproximação entre as artes plásticas e as outras modalidades de artes, como a música, o teatro e a literatura, é algo constante ao longo da História da Arte. Essas diversas formas de expressão se relacionam à sociedade e à cultura ao longo do tempo à medida que são produzidas sob a influência de um dado contexto. No século XX, viu-se uma tentativa de afastamento entre artes plásticas e literatura para evitar qualquer subordinação de uma em relação à outra, especialmente no momento em que as artes plásticas descobrem a abstração e procuram se livrar de qualquer conteúdo anedótico.

Shuka Glotman usa cópias coloridas, fotografias, desenhos e textos na criação de sua obra. O artista vive em Israel, um país do Oriente Médio, região onde é muito pre-

Shuka Glotman

Os curadores de Roteiros do Oriente Médio, Ami Steinitz e Vasif Kortun, escreveram que "poderes contraditórios marcam as realidades sociais da região. Ali a violência e a cultura se misturam. A fusão de grandes tensões políticas, diferenças étnicas e conflitos religiosos, onde floresceram antigas civilizações, constitui um cenário humano único. A situação é mais complicada na medida em que o Oriente Médio, tanto no plano cultural quanto no geográfico, situa-se em regiões da Ásia, África e Europa. (...) O social contamina tudo, cada momento e cada parte do corpo de uma pessoa. (...) Ao ultrapassar as fronteiras, abandona-se a própria alma e invade-se uma alma diferente. Devorar-se a si mesmo e ao outro".

Segundo Shuka Glotman, "o artista, tal como o conhecimento, é um eterno imigrante, um exilado em seu ambiente natural, aquele que é incapaz de fixar raízes na ordem social existente. Um refugiado, cujo 'torrão natal' recua para longe, para bem longe, por mais que ele tente alcançá-lo. Essa condição coloca o artista na posição de crítico e observador social, alguém que disputa e entra em crítica com aquilo que o rodeia...".

Kandinsky (Wassily Kandinsky, Moscou, Rússia, 1866 – Neuilly-sur-Seine, França, 1944). Artista responsável pela criação das primeiras obras não figurativas dentro da tradição da pintura europeia, realizadas em 1910, ano em que escreveu o livro "Do espiritual na arte".

As artes

D'Arcy Hayman conta que: "**Kandinsky** deu uma das primeiras explicações escritas da arte 'não objetiva' como meio de comunicação. De sua primeira experiência artística, ocorrida com a música, Kandinsky extraiu a base de sua argumentação de que forma e cor são em si uma linguagem suficiente para expressar uma emoção e comunicá-la, como faz o som na música. Estava convencido de que nas artes visuais pode-se prescindir da matéria e do tema que são necessários na literatura, já que a própria forma é suficiente para expressar o sentido profundo que o artista quer dar a sua obra. (...) Todas as artes se fundamentam em uma série de símbolos básicos. A música, a língua e a pintura implicam abstrações que têm vida própria; mas, quando as estudamos a fundo e as aprendemos, essas abstrações atuam como uma lente de aumento ou um microscópio voltado para nós mesmos. A arte permite ao homem perceber certas relações fundamentais com os olhos semicerrados. Aprisionado na complexidade das civilizações, o homem perde de vista quase sempre seu objetivo humano. A arte não está ali apenas para registrar os fatos físicos de sua existência, mas também para interpretar e traduzir sua experiência de homem, pois é ao mesmo tempo diagnóstico, definição e explicação racionada da condição humana."

sente o conflito entre os povos para delimitar fronteiras religiosas, políticas e econômicas.

Segundo o artista, o jornal em outra língua e os personagens de diferentes épocas que escolheu para compor esta obra são formas de criar um distanciamento que permita olhar as violências e as fronteiras de outra forma. A arte pode propiciar um novo olhar sobre as formas a que a sociedade visa para representar simbolicamente essas diferenças culturais.

Enquanto terminava de produzir sua **instalação** na XXIV Bienal, cruzando fronteiras de linguagem ao unir objetos, vídeo e texto, o próprio Shuka Glotman sugeriu duas atividades relacionadas com seu processo de criação para serem realizadas com os alunos:

1. Conte uma história com desenhos.

Shuka se interessa muito pelos processos e etapas da produção de qualquer artefato. Seu vídeo mostra detalhadamente os estágios da confecção de um cacete de madeira usado pela polícia de seu país, desde o corte da árvore até o trabalho de torno na madeira. Na mesma casa onde o marceneiro faz seus cacetes raspando a madeira no torno há uma barbearia e o vídeo também mostra a cabeça do artista sendo raspada. Trata-se de uma cena de fronteira: o marceneiro e o barbeiro são árabes, o artista israelense.

Pedir aos alunos para imaginar e pesquisar a confecção de qualquer coisa, como, por exemplo, uma omelete, desde a postura dos ovos pelas galinhas até o momento que chega ao prato. Contar esta história integrando colagens, desenhos com diferentes materiais e textos. Discutir com a classe as diferentes **leituras e interpretações** das histórias que criaram.

2. Como você inventa algo novo?

Na instalação de Shuka você vai encontrar uma fileira de vasos com cacetes enterrados como se fossem plantas. Combinar coisas de diferentes usos pode ser um modo de inventar objetos inusitados.

Shuka sugeriu orientar os alunos a inventar artefatos a partir de diferentes combinações de elementos existentes. Por exemplo: reinventar as folhas. Num passeio a um parque poderíamos recolher inúmeros tipos de folhas. É surpreendente a variedade de formas, texturas e cores das folhas na natureza.

Propor coletar e combinar por meio de recorte e colagem partes de diferentes folhas num único papel (a proposta também pode ser realizada a partir de xerox).

Os alunos podem aplicar o mesmo processo de colagem para combinar objetos do cotidiano, utensílios domésticos ou qualquer coisa fabricada pelos homens com elementos encontrados na natureza: pedras, raízes, sementes, folhas, flores...

Propor aos alunos montar seu próprio museu de coisas que nunca existiram, inventando nomes inusitados para cada peça que criarem e textos explicando 'para que servem' ou 'onde foram encontrados'.

Instalação

Shuka Glotman dedicou o texto "Linha fronteira", que selecionou para integrar sua instalação na XXIV Bienal de São Paulo e também para acompanhar sua obra no catálogo, "Para Maya e Yair: para quem a fronteira faz parte da paisagem". O texto é uma transcrição de sua conversa com um psicólogo **jungiano** que lê suas mãos, comentando como internalizou a imagem dos pais durante a infância.

Algumas das colocações do psicólogo: "Este quadro de seus pais não é objetivo; é um quadro de seus pais criado por nós, desde a primeira infância, e é através desse quadro que os vemos. Em parte é objetivo e em parte é como você os vivenciou. A mãe, sim; sociável, mas sem vínculos profundos; também não é muito aberta, ela é fechada. Seu pai também é fechado, introvertido, inibido; esse é seu pai. É, mas ela não irradiava calor, não era expansiva; ela se preocupava com isso e procurava construir laços sociais, que eram bons, mas não eram profundos".

Algumas respostas de Glotman: "Não acho que esteja terrivelmente preocupado; estou numa encruzilhada. O dilema reside em como continuar, como se desenvolver. Estou procurando um equilíbrio novo. Sim, mas o que estou tentando dizer é que numa situação em que as coisas não são claras, eu encontro um sentido. Não é um fardo tão grande... faz parte de minha vida...".

Jungiano: relativo às teorias do psicólogo Carl Gustav Jung (Suíça, 1875 – 1961). Acreditava que além, do inconsciente individual da teoria freudiana, existe um inconsciente coletivo, concretizado em arquétipos. O equilíbrio psíquico dependeria da satisfação simbólica desses arquétipos em harmonia com as vivências conscientes.

Leituras e interpretações

Segundo Wolff, "o significado que o público 'lê' nos textos e em outros produtos culturais é, em parte, construído por esse próprio público. Códigos culturais, inclusive a própria linguagem, são sistemas complexos e densos de significação impregnados de numerosas séries de conotações e significados. Isso quer dizer que podem ser lidos de maneiras diferentes, com ênfases diferentes, e também num estado de espírito mais ou menos crítico ou imparcial. Em suma, qualquer leitura de qualquer produto cultural é um ato de interpretação... E a maneira pela qual 'traduzimos' ou interpretamos determinadas obras é sempre determinada por nossa própria perspectiva e por nossa própria posição na ideologia. Isso significa que a sociologia da arte não pode simplesmente discutir o 'significado' de um romance ou de um quadro sem referência à questão de quem o lê ou o vê, e como. Nesse sentido, uma sociologia da produção cultural deve ser suplementada por uma sociologia da recepção cultural, e nela integrada".

Cruzando fronteiras na Bienal

A XXIV Bienal de São Paulo é uma boa oportunidade para realizar rapidamente uma viagem em torno do mundo, explorando o modo como artistas de todos os cantos do globo percebem e contribuem para a manifestação de suas culturas locais. Não apenas falamos diferentes línguas, mas olhamos de diferentes formas para a vida e nos expressamos em nossos processos de criação segundo um **estilo** particular.

Esse contraste pode permitir o desenvolvimento de uma consciência transcultural ao identificarmos pontos conflitantes e afinidades entre a produção de artistas dos diferentes países. Explore esse aspecto da mostra com seus alunos, orientando-os para que procurem obras que se assemelhem à esta de Shuka Glotman por adotarem técnicas mistas em sua criação ou por explorarem uma temática semelhante à que perceberam ao discutir sua obra.

Investigar a criação da língua e dos símbolos que a representam

A cultura, ambiente gerador da **língua** enquanto código de comunicação e expressão, também situa a criação dos **códigos** característicos da linguagem de cada artista e de cada grupo de artistas.

Percebendo a obra “Shooting” e seu título como enigmas, **códigos** a serem decifrados, estabelecer um paralelo entre os processos de criação da língua e da linguagem artística, observando as semelhanças e diferenças entre os símbolos que utilizam e as regras que estabelecem para articulá-los (por exemplo, comparar os processos de criação coletivos com a criação individual, na língua e na arte).

Sugerimos orientar os alunos a pesquisar:

- as diferentes formas de falar, em sua família e na comunidade em que vive. Atualmente, dentro de uma mesma comunidade encontramos pessoas falando de formas muito diversas. Isso pode acontecer por vários motivos, por exemplo: por diferenças de idade, por serem descendentes de pessoas que falavam línguas diferentes, por virem de diversas regiões do Brasil e pelo acesso que tiveram à educação;
- a etimologia, a origem dos significados das palavras (da língua escrita e falada) que usamos no dia-a-dia, como forma

Estilo

Segundo Fayga Ostrower, “o estilo de uma obra sempre corresponde a uma visão de vida – visão pessoal ou, mais amplamente, visão cultural de determinada sociedade num determinado momento histórico. Quando mudam os estilos – e por vezes mudam com certa frequência –, isso não ocorre por um capricho dos artistas, nem tampouco por um ato voluntário ou talvez arbitrário. Nessas mudanças, mais do que apenas o modo de se representarem os objetos ou as figuras, muda o próprio enfoque de vida. (...) Ao mudarem os estilos mudam as valorizações. Ou melhor, na ordem inversa: ao mudar a vida mudam os valores e nossas representações desses valores e, assim, mudam os estilos. Em cada caso particular, encontramos como causa essencial das mudanças estilísticas a ocorrência de profundas transformações sociais. No nível cultural surgem novas relações de convívio entre as pessoas, novas normas de comportamento social. Tais mudanças condicionam as aspirações pessoais e os pensamentos, que se tornam possíveis em determinados momentos da História humana. O **estilo** de uma época é sempre uma decorrência desse desenvolvimento cristalizando certos valores e dando-lhes forma expressiva concreta”.

Estilo: o termo pode ser aplicado num sentido genérico às características da linguagem artística de um determinado período, ou de modo específico à maneira particular como um artista articula os elementos da linguagem visual.

Mário de Andrade (São Paulo, 1893 - São Paulo, 1945): escritor, musicólogo e defensor do patrimônio artístico e cultural brasileiro. Teórico e articulador do Movimento Modernista e da Semana de Arte Moderna de 1922. Escreveu em 1928 o romance “Macunaíma - o herói sem nenhum caráter”.

Língua

A língua é uma expressão da cultura: representa por meio das palavras nossa forma de sentir e pensar o mundo. Nomeamos as coisas e experiências a que damos importância. Reconhecer-se como construtor de significados em sua relação com a arte, com a língua e com a cultura permite ao indivíduo interagir com elas de forma crítica e poética.

O escritor Antônio Bento comenta que **Mário de Andrade** “foi um profeta da grandeza e da projeção cultural do Brasil no futuro em relação à autonomia de sua arte e de sua língua. (...) Queria que os brasileiros escrevessem mais ou menos como o povo fala comumente neste país. (...) Este seu propósito estava expresso em seu projeto inovador de uma gramatiquinha da fala brasileira, em que se propunha a mostrar que aqui já não prevalecia a gramática da antiga terra lusitana. Era para ele a nossa uma outra língua, derivada da portuguesa, mas com outros acréscimos regionais e outras características, inclusive vindas do tupi”.

de compreender os processos de criação da língua e ampliar nosso vocabulário (seria interessante pesquisar algumas ligadas à arte: a própria palavra "arte", em sua origem, relaciona-se à articular, estabelecer relações qualitativas...).

- a representação visual dos diversos códigos utilizados para a comunicação em nossa cultura, como o alfabeto Braille usado pelos cegos, a linguagem dos sinais utilizadas pelos surdos, a notação musical, e a sinalização adotada pelo código de trânsito;

- a origem de nosso alfabeto e outras formas de escrita que não se baseiam no registro dos sons da língua, como os ideogramas chineses e os pictogramas (ou hieróglifos) egípcios.

Na discussão dos resultados das pesquisas, podemos comparar aspectos da língua e da arte dos diversos grupos culturais presentes na comunidade e avaliar se os alunos compreendem e relacionam a suas vidas essas manifestações das identidades e diferenças culturais (é um ótimo momento para conversar sobre preconceitos). Essa avaliação pode ser feita por meio da participação na conversa, ou por um texto registrando as impressões de cada aluno sobre a discussão.

Criar mensagens secretas

Partindo dessas investigações e da idéia de cifrar/decifrar mensagens, o professor pode produzir com os alunos outros códigos, utilizando figuras e elementos da linguagem visual que eles usam quando desenham, como corações, estrelas, casinhas, florzinhas, sóis etc. Dialogar sobre o significado que esses símbolos têm para cada um deles, procurando estabelecer um código comum para trocar mensagens secretas.

Usar qualquer material de desenho, pintura ou colagem disponível, incluindo revistas ou jornais, para que todos produzam suas mensagens, explorando diversas formas de agrupar os **símbolos** que eles escolheram. Sugira aos alunos que procurem combinar várias técnicas de criação e materiais em uma mesma proposta.

Essa experiência é um bom momento para discutir na prática os limites entre a comunicação e a expressão na arte e na língua, por meio do contraste entre a experiência de "desenhar" para se comunicar com o "desenhar" com uma **finalidade expressiva**. Para ampliar a discussão, é importante colocar que, se por um lado os símbolos em arte são de natureza expressiva, com função distinta da fala ou símbolos utilizados com fins

Símbolos

Segundo Hayman, "Um dos traços distintivos do espírito humano é a necessidade que ele sente de deixar marcas de sua experiências, sejam pessoais ou coletivas. (...) Nada pode descrever com mais exatidão uma época e um lugar determinados do que os artefatos e objetos encontrados entre os vestígios dessa civilização. Seguindo o curso da História, encontramos na arte de cada época o reflexo fiel da vida e da morte, das crenças e dos temores, das alegrias e sofrimentos dos seres humanos. (...) Um dos maiores dons do homem é a faculdade de comunicar emoções, sensações, idéias; e por esse ato de comunicação o homem pode relacionar-se com outros homens longe e perto no tempo e no espaço. Para comunicar-se o homem inventou os símbolos, e a criação de símbolos é uma de suas atividades primárias; mas é um processo fundamental da mente humana que se mantém o tempo todo. Esse processo põe em jogo objetivos e fantasias humanas, consciência de valores, percepção de vida, entusiasmo. (...) A função da arte é buscar perpetuamente emblemas para simbolizar nossa experiência de maneira adequada e assim chegar a assimilá-la. Para comunicar-se com os outros, o homem deve expressar em símbolos o que viu e sentiu. Dos desenhos e das pinturas das cavernas surgiu todo um sistema. O alfabeto e todas as linguagens escritas nada mais são do que extensões dessas imagens iniciais. (...) As artes plásticas e a música dão ao homem meios de comunicação com outros homens e outras épocas futuras, meios que transcendem o alcance das palavras. Pintores e compositores inventaram símbolos que podem ser transmitidos de pessoa à pessoa e que comunicam idéias e sentimentos sem necessidade de intermediários."

Finalidade expressiva

Fayga Ostrower diz que: "Em resumo: as atitudes básicas valorativas da vida geram os acentos formais que por sua vez definem a imagem do ponto de vista expressivo e estilístico. Mas o estilo não se manifesta apenas na configuração das imagens, resultado final do trabalho artístico. Muito antes, desde a concepção da obra, em profundas regiões onde os valores pessoais se entremiam ao próprio consciente e às decisões voluntárias, já se encontram os enfoques que irão determinar a conduta do artista em todo o seu fazer. A imaginação de um tema, a escolha do formato apropriado ou de materiais e técnicas viáveis, até o próprio modo de trabalhar, as hesitações, as dúvidas e descobertas, as ordenações formais e as próprias referências ordenadoras, tudo está impregnado por considerações estilísticas. Intuitivas na maioria das vezes, sem precisarem alcançar o nível do consciente, tais considerações irão orientar integralmente o fazer artístico. De fato, convém ampliar a noção de estilo. Ultrapassando o âmbito artístico, o estilo deve ser entendido como princípio normativo do fazer em geral. Uma vez que todo ato se origina em valores que, conscientemente ou não, o indivíduo tem para conduzir sua vida, resulta que qualquer atividade – de qualquer pessoa e em qualquer campo – representa, no fundo, uma questão de estilo. Em todo fazer há um como, que se torna expressivo".

informativos, como os sinais de trânsito, por outro lado a língua falada ou escrita também pode assumir uma função poética de natureza artística.

Conversar sobre os códigos e as mensagens que os alunos criaram. A língua e a arte são uma forma de verificar se estabeleceram com esses aspectos da cultura uma atitude crítica, percebendo a cultura como criação do ser humano, e poética, conseguindo reconhecer-se como construtores de significados em sua interação com a língua, a arte e a cultura.

Sugestões de continuidade

Este percurso pode ser ampliado e integrado de diversas formas dentro de sua proposta curricular. Procure registrar as novas associações e os questionamentos que surgirem ao longo de sua realização para avaliar seu próprio processo. Novas dúvidas abrem novos caminhos, permitindo pensar sua continuidade em seqüências de propostas que permitam estruturar um currículo:

- Como as diversas etnias presentes no Brasil foram representadas no decorrer da História pelos artistas, escritores, músicos e cineastas brasileiros?
- Como se relacionam essas representações com as atitudes tomadas em relação a cada grupo pela sociedade brasileira ao longo de sua História?
- As pessoas de sua comunidade manifestam algum tipo de preconceito?
- Como cada aluno representaria os brasileiros depois dessa pesquisa?

A língua, a arte e a cultura

A criação da língua é um processo cultural vivo, é fruto do trabalho e das relações entre as pessoas, assim como os demais processos e produtos de determinada cultura, incluindo a linguagem artística. A criação da língua e da linguagem da arte nas diferentes culturas é alvo do interesse dos artistas envolvidos com as propostas da arte moderna.

A velocidade das transformações sociais, políticas e culturais na sociedade contemporânea é registrada nas transformações da língua falada e escrita, na modificação do uso das palavras, que são criadas e recriadas segundo o uso que as pessoas fazem delas, saem de moda, mudam de sentido, voltam a ter destaque. O conceito de arte e o uso dos elementos da linguagem artística também se modificam de forma semelhante com o tempo.

Segundo **Fernand Léger**, "o acesso do povo à obra de arte é um problema que está no ar. (...) As multidões humanas que reclamam seu lugar (...) são o grande refúgio da poesia. É esse homem que inventa essa forma móvel e sempre nova, que é a linguagem popular. Ele vive nessa atmosfera de invenção verbal constante. (...) Aprendi, também, a linguagem deles. (...) Cada corporação tem seu jargão. Nós, pintores, temos palavras, expressões que nos são próprias, mas nosso jargão está principalmente em nossos quadros. É por isso que deve haver um meio para nós e eles nos entendermos. (...) Tudo depende, pois, da educação".

Fernand Léger (Argentan, França, 1881 – Gif-sur-Yvette, França, 1955): pintor francês com estilo cubista próprio, influenciado por sua admiração pela tecnologia industrial.

Moderna: há muita confusão na aplicação dos termos 'moderna' e 'contemporânea' à arte, ambas podem ser usadas com o sentido de 'atual' ou como referências a períodos específicos da história e da história da arte que receberam estes nomes.

Bibliografia

- ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. "Revista de Antropofagia", n. 1, ano 1, maio 1928.
- BENTO, Antônio. In: Carybé. "Macunaíma: ilustrações do mundo do herói sem nenhum caráter". Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. São Paulo: Edusp, 1979.
- BELLUZZO, Ana Maria. "Trans-posições". São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.
- FERRAZ, Maria Heloísa C.T., FUSARI, Maria F. de Rezende. "Metodologia do ensino de arte". São Paulo: Cortez, 1993.
- FUSARI, Maria F. de Rezende, FERRAZ, Maria Heloísa C.T. "Arte na educação escolar". São Paulo: Cortez, 1993.
- GONÇALVES, Agnaldo J. Síntese da modernidade. "Revista Guia das Artes", n. 28, São Paulo: Casa Editorial Paulista, 1992.

- HAYMAN, D'Arcy. "A arte essência da vida". In: O correio da UNESCO. "As três faces da arte". Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1975.
- HOOKER, J.T. "Lendo o passado: do cuneiforme ao alfabeto: uma história da escrita antiga". São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1996.
- LÉGER, Fernand. "Funções da pintura". São Paulo: Nobel, 1989.
- OSTROWER, Fayga. "Universos da arte". Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- STEINITZ, Ami, KORTUN, Vasif. O corte entre distâncias. In: "Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros." São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.
- WOLFF, Janet. "A produção social da arte". Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

Esko Männikkö e a linguagem fotográfica

O quê?

- As características da linguagem fotográfica;
- os aspectos estéticos, artísticos e contextuais da obra fotográfica de Esko Männikkö;
- a análise comparativa das obras fotográficas do europeu Esko Männikkö e do africano Seydou Keita.

Por quê?

A fotografia pode ser explorada com grande proveito nas aulas de Artes, possibilitando a compreensão de sua linguagem, de sua função e das diferentes possibilidades de representação. Consideramos que a obra de Esko Männikkö, fotógrafo finlandês (Europa), pode ser deflagradora de um estudo sobre a linguagem fotográfica.

Para enriquecer a reflexão e contemplar as várias possibilidades de representação, propomos o confronto com a obra de Seydou Keita, fotógrafo de Mali (África), ratificando a XXIV Bienal como um "banquete cultural" que estimula a diversidade cultural e a consciência transcultural.

Para quê?

Para permitir ao aluno:

- apreciar esteticamente a obra de Esko Männikkö;
- apontar as principais características da linguagem fotográfica;
- identificar a história da fotografia e sua importância na História da Arte;
- distinguir e estabelecer relações entre a fotografia e a pintura;
- comparar estética e criticamente as fotografias de Esko Männikkö, artista europeu, com a obra de Seydou Keita, artista africano;
- produzir trabalhos artísticos, tendo como referência a reflexão desencadeada a partir dos princípios estéticos da obra de Esko Männikkö e de Seydou Keita.

Esko Männikkö

Oulu, Finlândia, 1959



"São Paulo (Denise, Maria, Maria, Renata, Pedro, Karine, Marco, José)"
1998 - panorama fotográfico -
duas das fotos de obra
composta por 8 fotografias

Como? (Quando? Onde?)

Apreciando a obra fotográfica de Esko Männikkö

Os alunos poderão, com o auxílio do professor, ativar a curiosidade e o desejo de compreensão, percebendo algumas questões: quais são as linhas que definem a imagem? Em que posição se encontram? Há predominância de linhas geométricas ou orgânicas? As imagens sugerem texturas? Há formas repetidas? Quais são as cores principais? São cores quentes ou cores frias? Como é a interação das cores? Elas contrastam ou se misturam? Há várias tonalidades numa única cor? Como é tratado o fundo da obra? Que elementos são utilizados no fundo da obra? Há alguma relação entre a figura e o fundo da obra? Como se organizam os diversos elementos na composição geral da imagem? Eles estão centralizados ou deslocados do centro? Há simetria ou assimetria em sua distribuição? De acordo com os vários elementos que compõem a imagem, onde se tem a impressão de maior peso? E de leveza? Por quê? Como estão posicionadas as figuras humanas? Há alguns sentimentos expressos nos rostos das figuras? Qual é o tema das imagens observadas? Quem são as pessoas representadas? Como estão vestidas? Qual a classe social a que pertencem? Que elementos levam você a identificar a posição social? Quais seus sentimentos e suas idéias em relação à obra? Quais são as características principais do trabalho de Esko Männikkö? Em algum aspecto, Männikkö se aproxima de outro artista que você conhece? Há alguma semelhança entre suas fotografias e as de algum outro fotógrafo? Estas fotos trazem alguma lembrança ou experiência particular? Qual? Por quê? É possível associá-la a outras imagens, outros fatos, conceitos, letras de música, memória familiar? Por quê? O que diferencia as fotografias de Esko Männikkö da forma convencional de fotografar? Em sua opinião, o que faz com que suas fotos sejam consideradas arte?

Lembramos que o principal papel do professor nesta discussão é o de mediar a conversa entre os alunos, estimulando-os a posicionarem-se diante da obra de Männikkö. É importante lembrar que a obra de arte tem leitura aberta e que cada forma de olhar tem sua validade, quando se justifica a partir da imagem, não existindo, portanto, acerto ou erro.

Conhecendo a linguagem fotográfica

A análise apreciativa das fotos de Esko Männikkö pode ser desencadeadora de uma reflexão sobre a linguagem fotográfica. Para introduzir o assunto, reflita com os alunos sobre algumas questões: o que é o ato fotográfico? É possível realizar o ato fotográfico sem o meio técnico? Qual a relação entre a fotografia e o tempo? É possível a reprodução técnica da imagem fotográfica? A capacidade de reprodução técnica tem alguma implicação política, social, cultural e estética? A fotografia apenas representa a realidade, sem criá-la? É possível criar com a fotografia? É possível distorcer a realidade a partir da fotografia? A fotografia possibilita mostrar a realidade como jamais havia sido vista antes? O que é uma fotografia artística? Qual a diferença entre a foto jornalística e a foto artística?

Após essas questões, comente a **história da fotografia**. Se possível, apresente algumas imagens sobre a exploração da câmera escura, as primeiras máquinas e alguns fotógrafos importantes, incluindo também alguns brasileiros como

As fotografias de Esko Männikkö

Os artistas europeus presentes na XXIV Bienal, de algum modo, rejeitam a tradição da "grande pintura" e aliam, de forma estética e artística, o local com o global. São obras que oferecem possibilidades de reflexão a partir de um olhar inusitado para a realidade. Esko Männikkö, integrante da mostra dos artistas europeus, mostrará, em São Paulo, uma série de panoramas que registram imagens de diversas partes do mundo, medindo de 2 a 5 metros cada, suspensos a partir do teto. Incluem fotos feitas na Finlândia, no Texas, na Alemanha e no Brasil. Os panoramas apresentam similaridades e proximidades, a despeito das distâncias geográficas e diferenças culturais que os envolvem. Cada um de seus panoramas, formado de seis a oito fotos, é pendurado em uma formação representando o todo da paisagem como se fosse visto por alguém que estivesse no centro de um círculo. O conjunto de obras faz o observador estabelecer uma análise comparativa, promovendo sua integração ao trabalho.

História da fotografia

Por volta de 1554, Leonardo da Vinci descobriu o princípio da câmera escura: a luz refletida por um objeto projeta sua imagem no interior de uma câmera escura a partir de um orifício para a entrada da luz. Baseados nesses princípios, os artistas simplificaram o trabalho de copiar objetos e cenas, entrando dentro de câmeras para apreciar e apropriar-se da imagem refletida em uma tela ou um pergaminho preso na parede oposta ao orifício da caixa. Posteriormente, J.B. Porta, um sábio napolitano, ao introduzir uma lente convergente no orifício da caixa, obteve maior nitidez. Em 1816, o físico Néphère Niépce lançou os princípios da chapa fotográfica à base de cloreto de prata, sendo o primeiro passo para a descoberta de novos processos químicos e de novas lentes. Em 1860, surgem os primeiros estúdios fotográficos, mas o ato fotográfico ainda é lento e artesanal. Depois, surgem os fotógrafos ambulantes, considerados os primeiros divulgadores da nova arte. Em 1867, o físico francês Louis Ducos anuncia a descoberta do foto colorida. Após essas descobertas, a fotografia começou a popularizar-se e o filme passou a ser embalado em rolos.

Sebastião Salgado, Gal Oppido e Juca Martins (estes dois últimos constam do acervo do Projeto Arte na Escola, que pode ser requisitado em São Paulo no Museu Lasar Segall). Se preferir, busque outras informações e imagens em alguns sites da Internet sobre o assunto (ver alguns endereços na referência bibliográfica). Introduza algumas reflexões dos estudiosos sobre a imagem fotográfica, relacionando-as com o pensamento dos alunos, e estabeleça algumas relações entre a fotografia e a pintura, destacando a influência da fotografia em algumas correntes artísticas. Complementando a análise, reflita sobre a fotografia e os recursos técnicos, enfocando os principais elementos da linguagem fotográfica. Faça também uma distinção entre a fotografia de autor ou artística, o fotojornalismo e a fotografia documental. Para uma análise avaliativa sobre o assunto, retome a leitura da obra de Esko Männikkö, explorando alguns termos específicos da linguagem fotográfica: o que faz a obra de Esko Männikkö ser diferente de uma foto jornalística ou documental? As fotos de Männikkö apresentam a realidade? De que maneira? Qual o plano ou enquadramento escolhido por Männikkö em suas fotos? Quais as cores registradas? Há o registro de texturas? Como a composição foi explorada? Há equilíbrio?

Sugerimos que o professor, se possível, marque uma visita guiada a algum laboratório fotográfico e/ou convide algum fotógrafo, fotojornalista ou fotógrafo documental para visitar a escola, para que os alunos possam compreender in loco os passos e as relações profissionais da fotografia. Do mesmo modo, uma visita à exposição de fotografias em museu ou galeria especializada ajudará os alunos a entenderem as particularidades da fotografia artística.

Contextualizando a obra de Esko Männikkö

Propicie a discussão com os alunos sobre o contexto social, geográfico e cultural da obra de Esko Männikkö; com o auxílio de uma mapa do continente europeu, procure situar a Finlândia.

O menino escorado na parede, com suas diversas cores e vários materiais, já desgastados pela ação do tempo, se deixa retratar pelo fotógrafo em suas roupas do dia-a-dia: calção do time do Palmeiras (seu time do coração?) e uma camiseta. A roupa do garoto, utopicamente, revela um mundo de sonho e fantasia, inacessível e distante do qual ele próprio vive. Seu olhar inquiridor, atento à lente e ao fotógrafo, atravessa a superfície da própria fotografia, retornando para a realidade em que vivemos.

Realidades de vida e de arte estão presentes na obra do finlandês Esko Männikkö. Ele tornou-se conhecido como o fotógrafo do Norte Nórdico que retrata os indivíduos em suas pequenas casas em locais remotos e distantes envoltos na natureza, sob uma luz que reconhece a escuridão e uma rica escala de tons que ressalta esse cenário de vida.

Esko Männikkö mostrará em São Paulo uma série de

A fotografia e a pintura

A pintura e a fotografia são duas linguagens distintas, mas que andam juntas e se influenciam mutuamente. Desde sua criação, nos meados do século XIX, a fotografia tem sido influenciada pela pintura, pois os primeiros fotógrafos eram também pintores e transmitiam para suas fotos o gosto pictórico reinante. A influência da fotografia foi marcante principalmente nos movimentos de vanguarda do século XX. O Futurismo, por exemplo, tem estreita relação com as imagens fotográficas e com a sucessão de formas e linhas que buscam a expressão do movimento. No Cubismo sintético, Picasso e Braque integraram à pintura algumas imagens (figuras e principalmente letras) tiradas de fotos de jornais e revistas. Andy Warhol, artista norte-americano e um dos principais representantes da arte pop, reproduzia várias vezes e coríora as imagens dos meios de comunicação de massa, retratando a sociedade de consumo.

Cubismo sintético: fase do movimento cubista, que abrangeu o período de 1911 a 1916, em que Picasso e Braque passaram a explorar a materialidade dos objetos, sugerindo texturas e superfícies na tela que nos remetem a elementos como terra, areia, madeira.

Diferencial: quando diferenciamos um elemento da fotografia sobre os demais, selecionando-o como ponto de maior nitidez dentro do quadro.

Profundidade de campo: diferença entre os pontos próximos e distantes presente num foco aceticadamente nítido na fotografia. A profundidade de campo varia com a abertura da lente, com a distância focal e com a distância entre a câmera e o objeto.

Elementos da linguagem fotográfica

Os principais elementos da linguagem fotográfica são: 1) os planos: é o enquadramento promovido pelo distanciamento da câmera em relação ao objeto. São variáveis e definidos muito mais pelo equilíbrio dos elementos do quadro do que por medidas formais exatas. São divididos em: Grandes Planos Gerais (GPG), Planos Gerais (PG), Planos Médios (PM), Primeiro Plano (PP) e Plano de Detalhe (PD); 2) foco: refere-se à nitidez. Pode ser: diferencial, desfoque, profundidade de campo; 3) movimento: são os efeitos técnicos e a posição e disposição dos objetos fotografados; 4) forma: abrange a organização dos objetos no espaço; 5) ângulo: resultado da posição da máquina; 6) cor: são os cinzas e as demais cores; 7) textura: impressão visual que sugere a idéia de substância, densidade e tato; 8) iluminação: sombras, luzes; 9) aberrações ou deformações: efeitos provocados por reações ópticas ou químicas; 10) perspectiva: ilusão tridimensional provocada pela organização das linhas numa superfície bidimensional; 11) composição: refere-se à disposição visual dos elementos; 12) equilíbrio: é a interação balanceada dos componentes visuais.

panoramas de 2 a 5 metros de diâmetro cada, suspensos a partir do teto. Panoramas fotográficos que incluem fotos feitas na Finlândia, no Texas, na Alemanha e no Brasil. Em São Paulo, foi atraído mais profundamente pelas pessoas, que retratou em suas fotos, que pela paisagem da cidade.

As múltiplas possibilidades de representação: análise da obra de Seydou Keita e de Esko Männikkö

A linguagem fotográfica, especialmente a autoral, permite múltiplas possibilidades de representação. O conceito de representação permite a distinção entre a arte e a realidade. Mostre aos alunos que a arte – mesmo quando tenta copiar a realidade – é produto de escolhas e de construção formal emanadas de um determinado contexto social, ou seja, a arte, na verdade, cria outra realidade, fruto dos valores estéticos e artísticos de determinada época. Para exemplificar a distinção entre a representação e a realidade, faça uma análise iconográfica. Escolha, por exemplo, a figura humana como tema das artes plásticas e monte um painel colocando as obras de diversos períodos e correntes artísticas. Em seguida, peça para os alunos identificarem as diferentes formas de representar as pessoas. A comparação visual permitirá a eles compreenderem concretamente a distinção entre o “real” e a “representação do real”.

Depois dessa reflexão, procure identificar algumas semelhanças e diferenças entre a obra fotográfica de Esko Männikkö e de Seydou Keita. Essa análise ratificará, de forma específica, que há diferentes possibilidades de representação em função dos diferentes contextos sociais. Algumas semelhanças podem ser detectadas: a) ambos optam pelo plano geral e pela profundidade de campo, integrando a figura humana com o ambiente; b) há uma preocupação nítida em estabelecer relações compositivas entre a figura e o fundo: os motivos estampados, as formas e as cores das roupas servem de referência para a escolha do fundo das obras; c) as pessoas são representadas sérias; d) a posição das figuras integra-se à organização da composição; e) há uma opção pelas classes sociais, embora sejam distintas; f) há ainda a preocupação em relacionar os contrastes entre o claro e o escuro e as cores harmoniosamente.

As principais distinções são: a) Keita realça a beleza da mulher africana, acentuando as jóias e a maquiagem e ressaltando o sentido de modernidade, enfatizando os sapatos e sandálias, as bolsas de mãos e os objetos eletrônicos. Männikkö, por sua vez, destaca a figura masculina e a simplicidade das vestimentas; b) ambos preocupam-se com a classe social; entretanto, Keita retrata as pessoas pertencentes à classe social economicamente privilegiada e vinculadas ao Islamismo. Männikkö retrata as pessoas de uma classe social marginalizada; c) Keita opta pelas fotos em preto-e-branco, explorando as várias tonalidades, enquanto Männikkö prefere as fotos coloridas e explora as cores análogas e complementares; d) O moderno e o tradicional são justapostos na obra de Keita, enquanto Männikkö realça apenas as relações temáticas, formais e colorísticas; e) Keita é influenciado pelos valores culturais de Bamako, capital de Mali, país africano, enquanto Männikkö busca relacionar-se com o contexto de

A linguagem fotográfica

Barthes: “Com a fotografia, a imagem captada pelo olhar pode ser eternizada e o acontecimento ressuscitado. A fotografia permite, ainda, o resgate do instantâneo acontecido e a reprodução infinita de determinado acontecimento, ou seja, ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente”.

Berger: “A fotografia não só representa a realidade, como também a cria e, finalmente, é capaz de distorcer nossa imagem do mundo representado”.

Santaella: “Sem deixar de estar submetida à aderência tirânica do referente, o real que nela se cola, a fotografia é também capaz de transfigurá-lo. Ela é registro, traço, porém, ao mesmo tempo, é capaz de mostrar a realidade como jamais havia sido vista antes. Fotografia é vestígio, mas também revelação. E esse poder revelatório está já inscrito de tal forma na própria natureza da imagem fotográfica que basta o flagrante da câmera para que as coisas adquiram um caráter singular, o aspecto diferente que as coisas têm quando fotografadas”.

A arte e a realidade

Santaella: “A imagem fotográfica reproduz a realidade por (aparente) semelhança, ao mesmo tempo que tem uma relação causal com a realidade devido às leis da óptica”.

Barthes: “A foto, ao contrário da pintura, remete não somente a um objeto ‘possivelmente real’, mas também a um objeto ‘necessariamente real’, e não se pode negar que o ‘objeto exista’. A foto é uma ‘emanação do referente’ e testemunha um ‘aconteceu assim’”.

Lindekens: “A imagem fotográfica é uma mensagem multicondicada. Ao lado da verdadeira informação icônico-fotográfica, a foto transmite outras mensagens que já apresentam suas próprias codificações ‘biosociais’, ‘psicosociais’, simbólicas, retóricas ou lingüísticas no nível da realidade apresentada (da analogia referencial), assim como da verbalização da imagem independente da fotografia”.

Frederico Morais: “... A fotografia atende nossa necessidade de realismo, de nos envolvermos visceralmente com o real, ou quem sabe, apenas atende a nossa má consciência social”.

outros países, no caso o Brasil; f) Keita é um fotógrafo de estúdio. **Männikkö** fotografa ao ar livre.

Encaminhamento para o fazer artístico

Propor aos alunos que construam, individualmente ou em grupos, alguns trabalhos a partir dos seguintes encaminhamentos:

1ª proposta: usando máquina fotográfica (que pode ser única, no caso de poucos recursos), cada aluno ou um dos alunos de cada grupo deve **fotografar** pessoas da comunidade, buscando relacionar a **estampa** ou a forma das roupas com o que está no segundo plano, estabelecendo alguma relação estética e artística. Caso não seja possível conseguir uma máquina fotográfica, peça aos alunos que tragam de casa imagens fotográficas de revistas e jornais ou cópias de fotografias. Sobre uma folha, o aluno deve compor um cenário para essas fotos, utilizando-se da técnica mista;

2ª proposta: empregando a técnica mista, faça uma releitura apropriando-se, de forma crítica, das figuras representadas por Männikkö e por Keita;

3ª proposta: crie uma instalação ou uma performance que estabeleça alguma relação entre figura e fundo. Após a execução das atividades, solicite aos alunos que reflitam sobre o que foi produzido. Esse processo de produção/reflexão subsidiará a avaliação e a compreensão dos alunos, principalmente sobre a obra de Männikkö e de Keita.

Sugestões de continuidade

A análise da obra de Esko Männikkö propicia um trabalho interdisciplinar envolvendo, principalmente, a área de Geografia. Combine com o professor de Geografia para estudar mais detalhadamente os aspectos econômicos, geográficos e políticos da **Finlândia**, país europeu, e de Mali, país africano. Procure encaminhar suas aulas, na medida do possível, em parceria com os demais professores. Pode-se explorar ainda a representação da figura humana nas artes gráficas (propaganda, charges etc.).

Männikkö

Tornou-se conhecido como o fotógrafo do Norte Nórdico por causa das suas fotos que registram os indivíduos em suas casas, em locais remotos e em meio à natureza enevoada. Männikkö explora em suas obras as cores, as texturas, as relações formais e o contraste entre luz e sombra. A figura humana está presente em algumas obras dividindo, integrando ou contrapondo-se à cena. Há, de alguma forma, uma relação de complementaridade ou similaridade do que está representado em primeiro plano com o que está no fundo ou em segundo plano. Essa relação de complementaridade ou semelhança faz o espectador perceber que o artista optou por um critério sutilmente selecionado e esteticamente articulado.

Fotografar

Os recursos técnicos elementares da fotografia são os filmes e a câmera. A chapa do filme grava a imagem de uma realidade exterior, obtida mediante os controles que a máquina possibilita. O processo fotográfico capta uma realidade tridimensional e a transforma em uma realidade virtual e bidimensional. As lentes ou objetivas têm determinadas distâncias focais que modificam essas realidades de diferentes formas. A janela da câmera tem um formato determinado. Ao fotografar, a câmera já realiza certas transformações do real, convertendo-o numa imagem de dimensões determinadas e circunscritas a um certo número de limitações. São estas "limitações", estabelecidas pelas pessoas que criam as câmeras de acordo com o desejo da maioria dos fotógrafos, que vão fornecer as bases para a elaboração criativa da linguagem fotográfica.

Finlândia

Esko Männikkö nasceu em 1959, em Oulu, cidade da Finlândia, onde vive e trabalha. A Finlândia – cuja capital é Helsinque – é uma república independente, onde o presidente da República é o chefe de Estado, mas o poder político é exercido pelo Parlamento. A bandeira finlandesa tem duas cores: o branco e o azul. O branco simboliza a neve; o azul, os lagos e o céu. A população finlandesa totaliza 5,12 milhões de habitantes, incluindo-se a etnia indígena, denominada de lapões ou sames, e os ciganos. É conhecida como o país das florestas, marcada pela presença de lagos e ilhas. Integrante do país desenvolvidos e da União Européia, tem um fluxo informacional muito grande. Lá existem 228 jornais publicados, uma grande profusão de telefonia celular e um amplo acesso à Internet. Todas as crianças freqüentam as escolas obrigatoriamente dos sete aos dezesseis anos, inexistindo pessoas analfabetas. Mais de um quarto do território finlandês fica ao norte do círculo polar. A fronteira finlandesa é delimitada, à oeste, pela Suécia; ao norte, pela Noruega; a Rússia, ao leste, e ao sul, pela Estônia. Sua superfície é de 338.145 quilômetros quadrados. As línguas oficiais do país são o finlandês e o sueco.



Esko Männikkö

"Berlin" - 1997 - panorama fotográfico - 80 x 100 cm (cada)

Glossário

Arte pop: movimento artístico que usa elementos visuais criados pela tecnologia industrial. Aboliu a fronteira entre arte culta e os ícones de comunicação e consumo de massa ao explorar as imagens que, até o início dos anos 60, não eram consideradas dignas da "grande arte".

Artes visuais: as artes visuais compreendem aquelas formas artísticas que se manifestam pelas imagens e são percebidas pela visão. As artes visuais abrangem três subáreas: artes plásticas, artes gráficas e meios eletrônicos.

Desfoque: é a falta de foco.

Fotografia de autor ou artística: fotografia concebida a partir do universo pessoal do autor, em geral mais subjetiva, que discute as características da linguagem fotográfica, suas especificidades estéticas e artísticas.

Fotografia documental: fotografia comercial que se preocupa com a documentação e com o registro de eventos sociais e pessoais.

Fotornalismo: fotografia inserida no contexto jornalístico. Tem características descritivas, baseando-se na narrativa de fatos e acontecimentos, podendo servir de ilustração ou complemento ao texto ou ainda de base de uma matéria.

Futurismo: movimento artístico e literário que se expandiu, no começo do século XX, principalmente na Itália e na França. Cultuava a máquina e a velocidade, rejeitando a arte do passado e reivindicando a destruição dos museus. Representava figuras e objetos em movimento.

Grande Plano Geral (GPG): é o enquadramento em que o ambiente é o elemento primordial e o elemento humano é apenas um elemento na paisagem. Reforça a importância da localização geográfica do sujeito, aludindo ao envolvimento ou domínio do sujeito pelo ambiente.

Iconográfica: relativo à iconografia, que é a representação por meio de imagens/ícones. Refere-se à descrição e classificação das imagens. Trata do tema ou mensagem das obras de arte.

Instalação: gênero de obra de arte que explora uma ideia ou um conceito por intermédio da utilização de diversos suportes, meios e linguagens diferentes, compondo um

ambiente que pode ser percorrido pelo espectador e explorado em vários sentidos.

Performance: gênero artístico que explora teatralmente o corpo como suporte da obra de arte, consistindo numa ação cuidadosamente planejada, que atrai a atenção para o artista e os materiais que ele utiliza para chocar o público.

Plano de Detalhe (PD): é o enquadramento que isola uma parte do sujeito. Propicia visão ampliada de um detalhe que, geralmente, não percebemos com minúcia. Pode chegar a criar formas quase abstratas.

Plano Geral (PG): é o enquadramento em que o ambiente ocupa uma menor parte do quadro, dividindo o espaço com o sujeito. Situa a ação e o homem no ambiente em que ocorre a ação. O PG é necessário para localizar o espaço da ação.

Plano Médio (PM): é o enquadramento em que o sujeito preenche o quadro – os pés sobre a linha inferior, a cabeça encostando na superior do quadro, até o enquadramento cuja linha inferior corte o sujeito na cintura.

Primeiro Plano (PP): é o enquadramento do sujeito destacando seu semblante. Preocupa-se com a emoção da fisionomia.

Releitura: atividade que consiste em criar uma composição, tendo como referência explícita ou implícita outro trabalho já produzido anteriormente.

Representação: capacidade de evocar mediante um signo ou uma imagem simbólica o objeto ausente ou a ação ainda não consumada (Piaget). No caso das artes, contempla as várias possibilidades de exploração das formas, das cores e dos temas.

Bibliografia

- BARTHES, Roland. "A câmara clara". Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BERGER, Arthur Asa. "Signs in contemporary culture". New York: Longman, 1984.
- LINDENKENS, René. "Éléments pour une sémiotique de la photographie". Paris: Didier, 1971.
- MORAIS, Frederico. "Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema de arte". Rio de Janeiro: Record, 1998.
- PIAGET, Jean. "O nascimento da inteligência na criança". Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Leonilson: “Rios de palavras”

O quê?

- Arte e linguagem;
- figuração pessoal de caráter intimista, autobiográfica;
- representação do corpo, saúde e sexualidade.

Por quê?

O ensino da arte possibilita a construção de um olhar atento, pessoal e crítico sobre a produção artística, pois instiga à investigação a partir das pistas presentes na obra e leva à formulação de hipóteses possíveis sobre as evidências que nela se apresentam. Segundo Genette, o contato com a arte propicia um encontro ativo entre a intenção do artista e a atenção do espectador. Esse encontro se constitui num diálogo significativo.

A leitura da obra “Rios de palavras”, possibilita introduzir uma reflexão sobre a linguagem, os elementos que compõem o imaginário do artista e os elementos visuais destacados por ele para representá-lo. Sua produção dá forma a seu universo íntimo, subjetivo; cada bordado é como se estivesse bordando a própria passagem pela Terra, uma vez que as obras deste artista sempre falam “de seu próprio corpo” (Adriano Pedrosa, 1995). A opção homossexual e a contaminação pela Aids sugerem um trabalho transdisciplinar relacionando representação do corpo, saúde e sexualidade, considerando a forte ligação entre sua vida e sua obra.

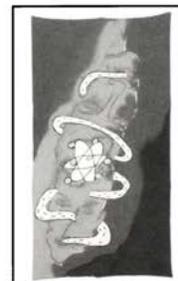
Para quê?

Para que o aluno possa:

- travar contato com a obra de Leonilson, criando referências sobre a arte brasileira dos anos 80 e início dos anos 90;

José Leonilson Bezerra Dias

Fortaleza, CE, 1957
São Paulo, SP, 1993



“Rios de palavras”
1987 - tinta acrílica sobre lona
196 x 103 cm
Coleção Marcantonio
Vilaça, São Paulo

- identificar em Leonilson a recorrência dos elementos ligados a seu pensamento e sua intimidade que estão presentes na obra, tendo em vista que ela é autobiográfica;
- abordar os temas transversais que dizem respeito à sexualidade e à saúde a partir da densa relação da história de vida de Leonilson com sua obra;
- refletir sobre as possibilidades de estabelecer relações entre a linguagem artística, as palavras e o corpo, e incorporá-las num exercício de criação.

Como? (Quando? Onde?)

O olhar silencioso

Inicialmente os alunos podem ser convidados a olhar silenciosamente a obra durante alguns minutos, tentando perceber cada detalhe das formas, das nuances de cores, da composição e do movimento. Tentar uma aproximação mais íntima através do olhar, sem a preocupação com qualquer significado aparente, mas com intuito de penetrar no texto visual.

O olhar curioso

Instigados pelo olhar curioso, os alunos serão estimulados a elaborar perguntas à obra, perguntas estas que possibilitarão ir além do quadro seguindo os índices presentes na obra. É um convite a mergulhar na obra em busca da compreensão de seu significado.

As perguntas podem ser realizadas como investigações de ordem formal ou como meios de discutir com a classe as diversas interpretações da obra.

A sintaxe visual

As questões de ordem formal dizem respeito aos aspectos da composição, das cores, das linhas, da luz e do movimento, buscando compreender aspectos da sintaxe visual do artista.

- Como estão distribuídos os elementos nesta composição?
- Como podemos perceber o movimento na imagem que é, em princípio, estático? E na obra de Leonilson, “Rios de palavras”, como podemos identificar o movimento?

Interpretações

“– Outros elementos recorrentes são números, ampuhetas, bússolas, relógios. Instrumentos de medição do tempo e do lugar.
– Sempre fui muito ruim em Matemática, mas tinha uma atração pelos números, por serem elementos gráficos. De vez em quando eles assumem uma verdade que pertence ao sujeito; por exemplo: minha idade, ou meu peso ou minha altura. Adoraria estudar Matemática. Quanto à ampuheta, ela traz uma noção de tempo que não acaba porque você sempre pode virá-la e começar de novo. Já a bússola foi um de meus brinquedos favoritos.
– A forma da ampuheta remete ao infinito. Você fez muitos trabalhos com o número oito associado ao infinito. O que mais constitui seu tesouro mítico?
– Os peixinhos. Às vezes um, outras vezes em pares. E a escada, tipo escada de pedreiro.
– A ampuheta ficou obsoleta. Você me lembra um alfaiate, aquele sujeito nostálgico cuja atividade foi varrida pela modernização.
– Mas isso não é a memória? A ampuheta conta o tempo que passa.” (Entrevista de Leonilson para L. Lagnado.)

Cores

Lisette Lagnado refere-se a sua produção como “uma arte solta e otimista, desprendida e generosa... Leonilson é um artista colorido: ali tem roxo, verde, amarelo, vermelho, rosa, laranja, tudo sem preconceito nem pudores. Evidentemente, diz que não tem cor predileta. Que no fundo tanto faz. Podia ser outra cor. Mas que fatalmente acaba ligando, feito criança, a cor a um sentimento. Por isso, economiza o vermelho e o violeta, considerados cores máximas em certas religiões. Leonilson conta que senta em sua mesa de trabalho e vai pegando as tintas de costas, ao acaso...”

Quando L. Lagnado comenta que, numa entrevista, ele disse que escolhia as cores a esmo, Leonilson responde: “Que exagero! Eu escolho, sim, só que é uma escolha mais existencial. Não fico tentando fazer combinações de cores. Vou até os tubos de tinta para pegar um vermelho e acabo pegando um verde. Fico pensando: ‘Será que eu vou representar o fogo pelo vermelho?’ Não gosto dessa história de representação, onde o fogo é vermelho, a água é azul, a grama é verde. Não tem importância, assim como a figura não é importante. Se estou com preguiça de bordar os pés, então não bordo. Isso não aumenta nem diminui o que seria o valor do trabalho”.

“Rios de palavras”

“A cabeça parece desproporcional e raramente apresenta traços fisionômicos. Sim, porque às vezes eu erro. Alguns trabalhos mostram cabeças dentro de outras, mais ou menos como quando você está pensando em alguém. Eu gosto desse tipo de imagem. Há também figuras de cabeça para baixo.

– Em ‘Rios de palavras’, há duas cabeças unidas por um rio que sai do ouvido e passa pela boca. A referência à palavra era tímida. Hoje você dá outro peso, os trabalhos podem ser constituídos exclusivamente da palavra. Há também a recorrência do rio com seus afluentes, que remete ao tronco da árvore com suas raízes, ou ainda às veias e artérias do corpo.
– É uma outra idéia de que eu gosto muito. Sempre gostei de ficar vendo mapas quando eu lia sobre o Oriente, para procurar os lugares. Raízes de árvores parecem caminhos de mapas ou um desenho de anatomia. Eu relaciono as três coisas. Em ‘Todos os rios levam a sua boca’, de uma boca vermelha no meio da tela saem vários rios da região Oeste de São Paulo, misturados com frases minhas. Às vezes acho que pode ser um exercício de memória, para ficar relembando.” (Entrevista de Leonilson para L. Lagnado.)

- Quais as linhas que predominam: as sinuosas, as diagonais, as horizontais ou as verticais?
- As linhas existentes dão idéia de algo que acontece na realidade concreta? Em que plano ocorre a cena?
- Quais as cores predominantes? Será que essas cores possuem um significado?
- Observe o suporte da pintura e a técnica utilizada. Por que Leonilson não utiliza os suportes tradicionais de pintura? Que outras técnicas e suportes o artista usou?
- Compare esta obra com outras obras do artista e observe o tratamento dado às linhas, ao movimento e às cores.

As interpretações

As perguntas de características interpretativas visam identificar aspectos cognitivos e emocionais presentes no texto visual. São aquelas que possibilitam realizar a articulação entre o que se conhece e o que a obra nos apresenta de forma simbólica. É o momento em que se estabelece o diálogo, a reflexão e o desvelamento dos significados da obra.

Atento aos assuntos abordados pelos alunos, o professor poderá acrescentar, aos poucos, novos conteúdos que contribuam para o aprofundamento da discussão, possibilitando ao aluno estabelecer relações com as informações que já possui, permitindo-lhe rever e aprofundar as impressões iniciais sobre a obra de Leonilson, que cria como se anotasse em um **diário íntimo** tudo o que vive.

- Existe relação entre esta obra e a vida de Leonilson? Qual é a temática predominante na obra do artista?
- O que leva um artista a definir sua própria vida como tema principal de uma trajetória artística? Você conhece outro artista de sua época com essa mesma característica? Já viu algum **auto-retrato**?
- O que significam essas cabeças apoiadas na outra, em sentido contrário?
- O que será que representa a forma que existe no ponto de união das cabeças? O símbolo de um átomo? Uma mandala branca com bolinhas?
- Qual é o significado simbólico da mandala? E do átomo?
- A posição das cabeças sugere o símbolo do infinito em diagonal. Será que o artista usou esse símbolo em outras obras? Ou essa forma poderia ser uma ampulheta?
- O que é uma ampulheta? Que significado teria na obra de Leonilson?
- Por que a obra foi chamada “Rios de palavras”?
- Por que as cabeças estão envolvidas em faixas brancas pontilhadas? O que simbolizam essas faixas? São elas a metáfora do rio e das palavras que dão título à obra?
- Que significado simbólico tem o rio? Para Leonilson, o que significa o rio? E para o aluno, que significado tem o rio?

Diário íntimo

Segundo João Cândido Galvão, “quando as teorias da estação exigem obediência monástica aos gurus de plantão e a alguns colecionadores que, decididos a direcionar a produção artística das gerações mais jovens, pregam o rigor cerebral e a celebração da morte da arte, ele ousa optar pelo coração. Quando a moda é monumentalidade, ele se torna cada vez mais intimista, carregado de melancolia bem-humorada. Na contramão dos modismos, o artista prefere respirar o ar de seu tempo, uma preferência que lhe sai cara, pois coloca-se como *outsider* em seu país. Os trabalhos de Leonilson podem ser vistos como páginas de um diário íntimo de grande sedução. Para elaborar esse diário, ele lança mão de qualquer recurso disponível”.

A obra de Leonilson é autobiográfica, intimista e melancólica. Segundo Sônia Salzstein Goldberg, ele joga “deliberadamente na ambigüidade entre o gesto e a representação (gesto estudado, mas ainda assim gesto, por sua proposital indeterminação)”.

L. Lagnado pergunta: “Como você vê o fato de um indivíduo fazer o espectador participar de suas angústias, de seus desejos? A pintura se torna uma espécie de palco para exteriorizar sentimentos ou uma narração na primeira pessoa. A auto-referência não seria um aspecto restritivo à arte?” e Leonilson responde: “Não. **Tunga** é um artista que tira pedaços dele mesmo e põe no trabalho. Alguns preferem que o trabalho fique longe do artista, o que eu acho também muito legal; outros lidam com aspectos íntimos, e projetam seu interior para à obra”.

Tunga (1952, Palmares, PE) Antonio José de Barros Carvalho e Mello Mourão é um artista brasileiro cuja obra geralmente é apresentada na forma de objetos e instalações. Vários destes objetos remetem à uma poética da intimidade do corpo, como os enormes pentes e tranças de cobre que apresentou em 1992.

Auto-retrato

L. Lagnado: “Vejo esse trabalho, com seus dados biográficos, como um auto-retrato tão paradigmático para nosso fim de século quanto deve ter sido a “Gioconda” para a Renascença. Hoje, o que sobra de nossa imagem é a evidência de uma ausência. Cada pessoa que levantar a cortina verá refletida uma imagem diferente. Você fez um auto-retrato a partir de uma observação sua, sem cristalizar a imagem. Por isso, não é apenas um retrato seu, mas de uma época. Com esse trabalho, cada um tem seu olhar devolvido”.

Leonilson responde: “A intenção do espelho é exatamente essa. Eu falo do objeto do desejo, mas também fico pensando nas pessoas que vão levantar a cortina e se ver. Elas podem ficar chocadas, ou surpresas. O trabalho é muito simples, mas ele não entrega uma verdade. Pelo contrário, oferece várias opções. As vezes, para você descobrir que você está vivo, diferente, ou com uma espinha, você olha no espelho e nota que está de um outro jeito, interiormente. Por que “Puerto”? (...) Para exercitar a curiosidade. (...) Nunca me olhei no espelho. Para não me ver. Acho que sempre me achei feio. Sempre fui muito tímido, muito tímido mesmo. Vou te dizer uma coisa: eu não levanto a cortinha. Difícilmente. Fico contente que o espelho seja coberto”.

- Por que a forma do círculo espiralado? Existem outras obras do artista com essa forma?
- Essas cores possuem um significado simbólico nesta obra?

Essas e muitas outras questões podem surgir durante o processo de mediação do professor, conforme o repertório referencial de cada aluno e o contexto histórico-cultural em que está inserido. Esses repertórios diferenciados são enriquecedores na discussão, pois colocam na roda visões de mundo diversas, permitindo que os alunos despertem para outras possibilidades de percepção. Cabe ao professor selecionar e adaptar as perguntas a seu contexto; por exemplo, as que envolvem comparações com outras obras de Leonilson são mais fáceis de serem realizadas a partir de uma visita a suas obras expostas na XXIV Bienal, ou caso o professor pesquise e colete outras imagens de obras do artista.

As relações entre a linguagem e o corpo

Propor uma pesquisa sobre a linguagem e a sua relação com o corpo, buscando a compreensão da linguagem como elemento que estrutura a relação do indivíduo com a realidade. Procurar entender simultaneamente a linguagem do ponto de vista da comunicação e da arte.

A referência ao processo de criação do logotipo da XXIV Bienal de São Paulo pode ser interessante pelo contraste com o processo de criação de Leonilson, que utiliza palavras e imagens como forma de concretizar uma simbologia pessoal, vinculada ao **prazer de fazer**. O designer também utiliza em seu trabalho palavras e imagens, que assumem simultaneamente um aspecto simbólico e um aspecto utilitário, produzindo uma marca de identificação do evento que pode ser estampada em correspondências, publicações, camisetas, cartazes, sacolas etc.

O “globo de cobre” que Leonilson utilizou em sua performance durante a XVIII Bienal Internacional de São Paulo, em 1985, inspirou a criação do logotipo da XXIV Bienal de São Paulo. Sua utilização, deslocada em relação ao centro do nome do evento, é explicada pelo curador, que justifica a colocação do globo sobre a palavra “São Paulo” como representação do “mundo pousando sobre São Paulo” durante a realização deste evento internacional.

Para encaminhar esta pesquisa a discussões sobre o corpo e sua representação que permitam aos alunos estabelecer relações entre este Percorso Educativo e sua vida pessoal, sugerimos propor um trabalho transdisciplinar que explicita os temas do **homossexualismo** e da Aids. A história de vida de Leonilson propicia ao professor a oportunidade de abordar os temas transversais propostos pelos “Parâmetros curriculares nacionais” no que diz respeito à saúde, à sexualidade e ao preconceito.

Os alunos poderão concluir esta proposta com a ela-

O prazer de fazer

Leonilson declara a Lisete Lagnado: “É preciso ir tentando e fazendo. Hoje, por exemplo, eu não ia conseguir cortar madeira, bater pregos, transportar pesos. Pela minha saúde (...) Ou eu faço mesmo, ou faço outra coisa. Por isso, agora faço objetos de pano. (...) eu gosto de fazer. É meu prazer. A obra é conseguir fazer. A gente trabalha com o que tem. Se não é possível fazer alguma coisa, tem que fazer outra. É preciso respeitar isso. Eu já disse que a obra não é tão importante quanto o aprendizado. É muito importante ir aprendendo com o que se faz. (...) Acho que um marceneiro nunca aceitaria fazer esse trabalho. Como tem idéias mais rígidas que as minhas, ele modificaria o projeto para a peça ficar certinha e não ficar bamba. Mas eu quero que a coisa fique bamba. Uma das características dos meus trabalhos é a ambigüidade. A gente falou de sexualidade na semana passada. Eu dizia que meus trabalhos eram meio gays assim, mas não é isso. Acho que eles são ambíguos mesmo. Por exemplo, eu trabalho com a delicadeza, uma costura, um bordado. **Leda** trabalha com aqueles colchões, aqueles monstros. Isto é uma ambigüidade em relação a ela como mulher. Assim como os bordados revelam minha ambigüidade na minha relação a ela como homem”.

Leda: Leda Catunda, artista contemporânea a Leonilson, participou com ele da exposição “Como vai você, geração 80”, realizada no Parque Lage no Rio de Janeiro, em 1984. Leonilson comenta seu trabalho: “Vejo o trabalho dela, e cresço, porque ela sempre pensa o contrário. É uma terrorista, no bom sentido, é uma figura catalisadora, digna desse final de século”.

Oscar Wilde (1854-1900)
Poeta e dramaturgo irlandês. Foi acusado de sodomia, julgado e condenado à prisão de 1895 a 1897 na Inglaterra.

Homossexualismo

– “Por que você disse que um encontro gay provoca o público? Que tipo de reação você queria provocar?”
– Acho que mostrar que gay também ama. É uma forma boba de dizer isso mas, tirando **Oscar Wilde**, a gente nunca vê a literatura gay. Aqui no Brasil não existe uma revista. É uma questão muito elitista, muito privada. E eu pensei que seria legal mostrar no Centro Cultural, por ser um lugar visitado por estudantes. Mas não que eu seja um defensor que sai com uma bandeira...
– Me parece uma provocação muito maior dentro no meio das artes plásticas, no qual não existe...
– Sinceridade. Não existe sinceridade nenhuma. O problema é que as pessoas são mascaradas mesmo. Esse negócio de gay, de lésbica, é temido como se teme o diabo. Por sua formação católica. (...) Os pais têm mais medo que o filho seja gay do que ele seja bandido. Gay, para a sociedade na qual a gente vive, é o último degrau.” (Entrevista de Leonilson para L. Lagnado.)

boração de um trabalho artístico, como forma de vivenciar poeticamente os conhecimentos construídos.

Sugerimos orientar os estudantes para que reúnam palavras e frases, coletadas ou inventadas por eles, que considerem significativas em relação aos temas discutidos. Depois disso, partindo do resultado dessa seleção, propor que realizem desenhos ou pinturas nos quais estudem as possibilidades de relação entre texto e imagem, integrando a temática da representação **do corpo e das palavras** na criação artística, de acordo com sua **visão pessoal**.

A discussão destes trabalhos com a classe durante sua exibição é uma excelente ocasião para verificar como os alunos incorporaram as experiências vividas neste percurso.

Registros

Para o fechamento da atividade, também é possível propor o registro por escrito dos conhecimentos construídos durante a visita à Bienal (ou na visualização da reprodução da obra), na discussão e nos procedimentos de pesquisa e de criação propostos.

A avaliação do percurso desenvolvido é de grande importância, tanto para o professor quanto para o aluno, pois possibilita: dimensionar os resultados atingidos e as possibilidades de aprofundamento; retomar questões que ficaram em aberto; oportunizar a reflexão do aluno sobre todo o processo e percepção das mudanças internas nele desencadeadas.

Sugestões de continuidade

A história de vida de Leonilson fornece diversos elementos para compreensão de sua produção, Lisette Lagnado destaca como pistas: "a cultura nordestina (com a literatura de cordel, o artesanato, as cores vivas, as crenças populares) e a iconografia religiosa, ancorada nos valores morais". O artista utilizou diversas técnicas durante sua carreira, indo da performance e **da pintura ao bordado**.

Como desdobramento da atividade, propor uma pesquisa mais aprofundada sobre a trajetória singular de Leonilson, conhecendo obras de diferentes fases que possibilitem entender seu percurso artístico e a relação deste com aspectos da vida pessoal do artista.

Procure analisar as três fases de sua trajetória: período de 1983 a 1988, que se caracteriza pelo prazer da pintura; de 1989 a 1991, quando surge o tema do abandono e a inclina-

Do corpo e das palavras

"Um trabalho com palavras abre o leque para centenas de interpretações. Não penso em nada disso quando estou preparando ou trabalhando. (...) Nos desenhos de 1989, a palavra entrou realmente nos trabalhos. Eu estava muito apaixonado. Ficava sozinho, sem saber direito o que fazer. Então pensei em escrever nos desenhos em vez de ficar escrevendo em cadernos.

– A realidade da palavra é totalmente autobiográfica?

– É. (...) O nome é a parte mais íntima que eu posso revelar. Pego uma frase de uma música, fico com ela ou modifico-a, anoto palavras, tenho livrinhos de palavras. Agora, tenho escrito diretamente nos trabalhos."

(...) – Em vários momentos, você usa o corpo como suporte da obra, seja através da metáfora da camisa que guarda sua presença registrada nas inscrições biográficas, seja no uso do espelho que mantém a memória. Por isso eu diria que seu corpo está permeando todos esses trabalhos. O corpo é a obra. Merleau-Ponty diz: "Eu não estou à frente de meu corpo, eu não estou dentro de meu corpo. A verdade é que eu sou meu corpo".

– A única coisa que afirma que sou eu neste trabalho são meus dados aqui bordados. De resto, qualquer um que levantar a cortina pode achar que está se vendo nesse trabalho, e que ele é seu..." (Entrevista de Leonilson para L. Lagnado.)

Da pintura ao bordado

Em 1985, Frederico de Moraes escreveu que "cada vez mais pintor, Leonilson começa a criar estruturas complexas, superpondo tempos e espaços, diversificando seu vocabulário temático, manipulando técnicas pouco ortodoxas. Usa rolos e pincéis, faz uso de impressões, cria sutis efeitos de matéria e textura. Persiste um ar deliberadamente displicente, com o aproveitamento do branco do tecido e até de suas dobras. O colorido também mudou; ele estimula os contrastes, jogando amarelos e vermelhos vibrantes contra uns tons pardacentos, ocres, terras, tonalidades surdas, ou fica só nestas cores sujas, como se a tela fosse uma lona de caminhão, guardando as marcas da estrada e do tempo".

Já em 1991, Casimiro Xavier de Mendonça escreve: "Leonilson vem organizando uma espécie de cartilha secreta, um livro de iniciação, em que cada trabalho acrescenta um elemento novo ao perfil do próprio artista. Das telas gigantes e recortadas em formas irregulares, ele passou para os pequenos objetos que lembram reliquários e peças religiosas. Pérolas, redes, veludos e lonas – os fragmentos de tecidos dados pelos amigos –, tudo isto se transforma numa **iconografia** inconfundível".

Iconografia: nesse contexto, o termo se refere à criação de uma linguagem própria por meio de um repertório de imagens recorrentes na criação da obra do artista.

ção para os valores românticos; e, nos dois últimos anos de sua vida, em que surge a alegoria da doença (Lagnado, 1995). Observando as características da linguagem nas fases citadas, comparar com a obra estudada.

Considerando todos estes aspectos, a obra "El Puerto", de 1992 (uma reprodução monocromática foi incluída no verso da imagem de apoio), pode criar um contraste interessante com "Rios de palavras", de 1987.

- Realizar uma investigação sobre a linguagem de outros artistas da Geração 80 (grupo que expôs no Parque Lage no Rio de Janeiro), e comparar com a linguagem de Leonilson, procurando aproximações e distanciamentos quanto aos temas e aos aspectos formais da obra.

Procure estabelecer relações com outros artistas brasileiros contemporâneos, buscando perceber como Leonilson se distanciou das influências externas. Num momento em que havia uma forte corrente no mundo das artes à identificação com tendências internacionais, ele buscou aprofundar seu trabalho numa direção intimista, valorizando o registro de sua "experiência individual".

"El puerto"

"Ele chama 'El puerto'. Eu fiz teste de HIV e deu positivo há um ano. E eu não senti nada. Você imagina? Eu já vi vários amigos em desespero, e eu não. Eu não senti absolutamente nada. Falei: 'Mais um fato em minha vida'. Depois do teste, já fiquei desesperado, ainda fico deprimido. Mas o que eu sei é que minha qualidade de vida tem de ser a melhor possível. Isso implica saber que, de manhã, eu tenho de me levantar e tomar doze comprimidos, cinco vitaminas, mais, mais, mais. A cada três meses, eu tenho de fazer aplicações de um remédio japonês e outro americano que custam uma fortuna. Antigamente, eu passava meus limites. Hoje, se estou cansado, nem me levanto da cama. Também penso que me tornei muito mais receptivo. Não sei se eu tenho mais seis meses, dois anos ou vinte. Então, não por dó nem piedade, minha relação com as pessoas melhorou muito. Comecei a fazer ioga. A sala de ioga tem espelhos e cortinas listradas. Nunca gostei muito de me olhar no espelho. Nem tinha espelho em meu quarto, evitava o espelho do banheiro. Para que se olhar no espelho? Não há nenhuma necessidade. Eu estava no centro da cidade e comprei este espelhinho. Quando cheguei em casa, pintei de laranja bem forte. Comprei um pano listrado... Usei a palavra 'porto' por causa da receptividade. O porto recebe. O Leo com 35 anos, 60 quilos e 1,79 metros é um porto que fica recebendo. Acho que eu recebo muito mais do que eu dou, porque preciso canalizar minhas energias para minha intimidade. É isso, simplesmente. Precisava fazer um objeto com essas características para mim. É um trabalho parecido com o salão enorme de ioga porque eu queria fazer um objeto de desejo. Aliás, todos os trabalhos são objetos de desejo." (Entrevista de Leonilson para L. Lagnado.)

Glossário

Beuys (Joseph Beuys, Krefeld, Alemanha, 1921 – Düsseldorf, Alemanha, 1986): artista e professor alemão. Em 1943, sobreviveu à queda de seu avião nas estepes russas graças aos cuidados do povo local, que o aqueceu com gordura animal, o mesmo material que usaria, em várias de suas esculturas, por sua forte conexão humana.

Espelho: Lisette Lagnado comenta: "Quando vi esse trabalho com espelho, pensei imediatamente na imagem que devolvia, que você não pode nem apalpar, nem imobilizar. Toda vez que você consulta o espelho, sua imagem...". e Leonilson completa: "É. Já mudou".

Mandala: em sânscrito, significa "círculo". Num sentido mais amplo, é um auxílio para a meditação e a concentração; no sentido mais restrito, corresponde a modelos espirituais da ordenação do mundo (cosmogramas), combinando elementos de maneiras diversas.

Rio: simbolicamente, o rio é aquela água que não é estática, mas que por seu fluxo e suas inundações influencia a dinâmica e a divisão do tempo.

Bibliografia

- BIEDERMANN, Hans. "Dicionário ilustrado de símbolos". São Paulo: Melhoramentos, 1993.
- GALVÃO, João Cândido. Leonilson na São Paulo. "Guia das artes" n. 27, ano 6, São Paulo, nov./dez. 1991. (p. 49)

- GENETTE, Gérard. "Esthétique et poétique". Paris: Seuil, 1992.
- GOLDBERG, Sônia Salzstein. As palavras e as coisas: Leonilson expõe novas pinturas e objetos em mostras simultâneas em São Paulo, Brasília e Belo Horizonte. "Guia das Artes", n. 14, ano 3, São Paulo, 1989.
- GUINLE, Jorge. Leonilson: a implosão da Imagem. "Módulo" n. 75, Rio de Janeiro, mar. 1993.
- KLINTOWITZ, Jacob. Leonilson, uma nova estrela na arte brasileira. "Jornal da Tarde". São Paulo, 10 abr. 1985.
- LAGNADO, Lisette. Leonilson, símbolos coloridos. "Galeria" n. 8, São Paulo, 1988.
- _____. "Leonilson são tantas as verdades". São Paulo: SESI, 21 nov. 1995 a 28 jan. 1996.
- "Leonilson". São Paulo: Galeria de Arte São Paulo, 1991. (Catálogo de exposição com texto de Casimiro Xavier de Mendonça.)
- "Leonilson". São Paulo: Galeria de Arte São Paulo, 1993. (Catálogo de exposição com texto de João Cândido Galvão.)
- MORAIS, Frederico de. Leonilson: não, preciso agitar antes de usar. "O Globo". Rio de Janeiro, 3 jun. de 1983.
- _____. Apresentação. In: "Coleção Gilberto Chateaubriand: retrato e auto-retrato da arte brasileira". São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 1984. (Catálogo de exposição.)
- _____. Leonilson: a geração 80 ficou para trás. "Módulo" n. 84, Rio de Janeiro, mar. 1985.
- PONTUAL, Roberto. "Explode geração!". Rio de Janeiro: Avenir, 1985.
- _____. "Entre dois séculos: arte brasileira do século XX na coleção Gilberto Chateaubriand". Rio de Janeiro: JB, 1987.

Experimentando as obras de Lygia Clark

O quê?

- A fotografia documentando a arte;
- a descoberta de identidades no envolvimento com a obra de Lygia Clark;
- a expressão corporal, o desenho e a pintura como formas de conhecer o caráter expressivo do corpo humano;
- o diálogo como forma de ensino/aprendizagem de arte.

Por quê?

O diálogo e as atividades propostas a partir da experiência com a obra de Lygia Clark, investigando sensações e experimentando o corpo, são meios de gerar questionamentos e construir conhecimentos acerca de identidade.

Propiciar a compreensão da arte e garantir sua incorporação no cotidiano são formas de apoiar os processos de construção da identidade cultural.

Descobrir quem somos e procurar compreender o modo de ser dos outros são os primeiros passos para que possamos interagir com respeito.

Para quê?

Para possibilitar ao aluno:

- perceber o exercício do diálogo e da atividade de criação como meios de aproximação com a obra de arte;
- estudar as relações entre o modo como nos percebemos e a forma como enxergamos os outros, discutindo a identidade de cada um no percurso proposto a partir do contato com a obra de Lygia Clark;

Lygia Clark

Belo Horizonte, MG, 1920
Rio de Janeiro, RJ, 1988



"Baba Antropofágica II"
1975 - representação fotográfica

- conhecer algumas das possibilidades expressivas do corpo, do desenho e da pintura.

Como? (Quando? Onde?)

A fotografia como registro

A relação de Lygia Clark com a fotografia é diferente das de outros artistas/fotógrafos incluídos no Material de Apoio Educativo, como Cláudia Andujar, Esko Männikkö ou Seydou Keita. Esta foto de experiência corporal, **"Baba antropofágica"** (1973), realizada por Lygia Clark, foi uma das várias formas que a artista escolheu para documentar seu trabalho, entre as quais se incluem textos e filmagens.

Apesar de ser possível fazer uma análise dos aspectos formais e simbólicos da linguagem fotográfica por imagem, ela não foi apresentada pela artista para que fosse observada como uma obra de arte, mas como registro de uma experiência coletiva que propôs como uma forma de arte. A artista coloca-se como pesquisadora, explorando os limites da relação entre **arte e público**, envolvendo profundamente as pessoas num processo interativo de criação.

Investigando a fotografia

Para iniciar esse processo de interação com a obra da artista, partindo de uma observação inicial da fotografia, sugerimos alguns questionamentos (acrescente os seus):

- Quem são estas pessoas?
- O que elas estão fazendo?
- Por que estão fazendo isto?
- O que é esta coisa que está por cima da pessoa deitada?
- Por que ela não se levanta?
- O que a artista está propondo?

Esta foto deve ser considerada mais como um registro, uma informação sobre uma experiência artística, do que propriamente uma obra de arte. É fundamental que o professor acrescente, à medida que considerar necessário, outras informações sobre a proposta de trabalho da artista e seu contexto para aprofundar com o grupo de estudantes os questionamentos das idéias surgidas na percepção da obra.

Olhar para dentro

Pedir aos alunos que se sentem de modo confortável, fechem os olhos e desliguem-se dos sons e dos estímulos externos, concentrando a

"Baba antropofágica"

Segundo Lygia Clark, "tudo começou a partir de um sonho que passou a me perseguir o tempo inteiro. Eu sonhava que abria a boca e tirava, sem cessar, de dentro dela uma substância, e à medida que isso ia acontecendo eu sentia que ia perdendo minha substância interna, e isso me angustiava muito, principalmente porque não parava de perdê-la. Um dia, depois de ter feito as máscaras sensoriais, me lembrei de construir uma máscara que possuísse uma carretilha que fizesse a baba ser engolida. Foi realizada em seguida o que se chamou de 'Baba antropofágica', em que as pessoas passavam a ter carretéis dentro da boca para expulsar e introjetar a baba. Depois disso só tive um sonho: ia mais uma vez tirando da boca a tal baba, até que tudo o que havia saído se transformou em um tubo de borracha que eu imediatamente introjetei em minha boca. Então eu nunca mais sonhei com isso".

"Na fase sensorial de meu trabalho, que denominei 'Nostalgia do corpo', o objeto ainda era um meio indispensável entre a sensação e o participante. O homem encontra seu próprio corpo por meio de sensações táteis realizadas em objetos exteriores a si. Depois incorporei o objeto, mas fazendo-o desaparecer. Entretanto, é o homem que assegura seu próprio erotismo. Ele torna-se o objeto de sua própria sensação. O erótico vivido como 'profano' e a arte como 'sagrada' se fundem em uma experiência única; trata-se de confundir a arte e a vida."

Lygia Clark (Belo Horizonte, MG, 1920 – Rio de Janeiro, RJ, 1988): artista com uma produção que discute a interação do público com a arte. A partir de sua participação no movimento neoconcreto, desenvolveu obras relacionadas à poética do corpo e aos aspectos terapêuticos da arte.

Arte e público

Segundo Frederico de Moraes, "a sacralização da arte no interior da cultura ocidental, pós-renascentista, levou a um distanciamento crescente entre a obra e o público, estabelecendo entre aquela e esse uma relação vertical e autoritária, consagrada no interdito secular dos museus: 'Pede-se não tocar'. É evidente que essa proibição vai muito além do contato físico, do pegar e do apalpar, é alguma coisa de mais profundo, que revela toda uma concepção de função da arte na sociedade. A obra, distanciada de seu autor no tempo e no espaço, tornada objeto de veneração (e, como consequência, de valorização mercantil), reprime no espectador a verdadeira, isto é, a profunda satisfação. Com o que perdem os dois, pois a obra verdadeira tem a capacidade de liberar, no espectador, seu instinto criador, e este, por sua vez, com sua própria experiência e sensibilidade, acrescenta à obra novos significados. Uma relação autêntica entre obra e espectador faz deste último um co-criador da obra, um companheiro de aventura do artista. (...) A partir dos anos 50, essa questão da co-autoria passou a ter outro nome: participação do espectador. O artista era o autor, apenas, de uma estrutura inicial, cujo viver ou desabrochar estavam fundamentalmente vinculados à vontade de participação lúdica do espectador na obra".

atenção no mundo interior de cada um, investigando suas sensações, suas emoções, seus pensamentos, suas memórias, seus desejos...

Logo que abrirem os olhos, pedir que anotem tudo o que perceberam dentro de si na forma de um desenho ou de uma pintura.

Se houver possibilidade de trabalhar com papéis grandes, antes de realizar a atividade anterior pedir que os alunos desenhem em duplas a silhueta de seus corpos em tamanho natural, depois pedir que "olhem para dentro" e que desenhem o que percebem como importante em seu interior dentro das silhuetas de seus corpos.

Conversar com os alunos frente aos resultados de sua **pesquisa** sobre seu mundo interior. Comparar o registro que fizeram de sua vivência com o caráter documental da foto da experiência "Baba antropofágica", de Lygia Clark, avaliando na discussão sua compreensão de que uma imagem pode assumir uma função artística ou documental.

Pesquisa

Otilia Arantes comenta que, para o crítico Mário Pedrosa, "a arte moderna se debate, mesmo sem o saber, nos vértices da informação e da expressão. (...) Embora afirmando que 'a abordagem fenomenológica prossegue válida', reconhece que a intensificação da escala perceptiva, dadas as possibilidades abertas pela ciência e pela aparelhagem técnica, acarreta em nós um 'esvaecer fenomenológico'. Não se pode mais querer preservar a arte unicamente no âmbito da expressão fisionômica quando há também uma obsessão quase neurótica dos artistas mais audaciosos e criativos com a pesquisa".

Experimentando as obras de Lygia

As três obras de Lygia Clark descritas a seguir podem ser recriadas em classe pelo professor e seus alunos, adaptadas aos recursos materiais disponíveis, para a realização de algumas das **experiências sensoriais** sugeridas pela artista em sua obra:

Fenomenológica: relativo à fenomenologia, sistema proposto pelo filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938), que busca a volta "às coisas mesmas", procurando reencontrar a verdade nos dados originários da experiência.

1. "Livro sensorial" (1966)

"Livro composto por folhas feitas com sacos de plástico transparente, contendo em seu interior diferentes materiais, visando proporcionar uma leitura sensorial tátil diversificada. As páginas são recheadas de elementos destinados à leitura tátil, tais como conchas, pedacinhos de tubo plástico, lã de aço, pedras alternadas com páginas de alumínio rígido."

2. "Luvas sensoriais" (1968)

"Luvas feitas de vários materiais e tamanhos, usadas pelos participantes, que seguram bolas de dimensões e texturas diferentes, levando-os a redescoberta do tato à medida que repetem a experiência sem a luva."

3. "Cabeça coletiva" (1975)

"Uma estrutura com base de madeira e de armação de arame forrada com tecido de malha forma uma grande cabeça. Seu interior compunha-se de pequenos compartimentos que Lygia Clark preenchia com os mais diversos materiais. Na base havia um orifício por onde o participante colocava a própria cabeça e apoiava a grande cabeça em seu próprio ombro.

Essa proposta foi, inicialmente, chamada 'Cabeça cosmogônica' pelo crítico Mário Pedrosa. A cabeça de enorme dimensão foi construída no apartamento da artista, que era constantemente visitado por seus

Experiências sensoriais

Segundo Feldenkrais, "o importante na aprendizagem não é o que você faz, mas como você faz. (...) As pessoas que não possuem livre escolha não respeitam a si mesmas e sentem-se inferiores às outras pessoas e a si mesmas! Agora, para se ter livre escolha, é preciso perceber uma diferença significativa. (...) Aumentar a sensibilidade. E, desde que a sensibilidade aumenta somente quando o estímulo é diminuído, é necessário, então, reduzir o estorço. (...) Qualquer coisa que se aprende com dificuldade, com dor e esforço torna-se inútil; vocês nunca aproveitarão essa aprendizagem na vida. É por isso que as pessoas vão à escola e não se lembram de nada do que aprenderam. Pois aprenderam forçadas, às vezes com violência, e de maneiras em que era necessário fazer um grande esforço; muitas vezes sentiam-se envergonhadas e com grande esforço competiam umas com as outras, às vezes até decorando. Isso não é aprendizagem. É exercício. Nessas condições, só podem fazer uma única coisa: repetir o que estão fazendo até satisfazer o professor. (...) Do contrário não passam. Repetições e exercícios são coisas mecânicas, nunca se aprende coisa alguma. O melhor que fazem é familiarizar-se com uma única maneira de reagir. Deste modo, perde-se a capacidade de melhorar".

alunos, que foram também acrescentando novos objetos nos compartimentos da cabeça: frutas, cartas de amor, biscoitos, sapatos, fitas de pano, bilhetes etc. A cabeça foi aos poucos se tornando um depósito de coisas díspares. Surgiu então seu nome definitivo: 'Cabeça coletiva'.

Posteriormente foi levada para a rua e foi 'servida' pelos participantes que, grudando-se em torno dela, retiraram as coisas guardadas em seu interior e comiam e partilhavam os alimentos. A experiência foi vivenciada com crianças e adultos que passavam ocasionalmente pela rua."

4. Na visita à Bienal

No espaço dedicado à obra de Lygia Clark na XXIV Bienal, o professor encontrará diversas obras/experiências criadas pela artista. Caso ainda não se sinta seguro para construir estas propostas em sua escola, procure participar desta experiência junto com seus alunos. Experimentá-las pode ser uma ótima forma de imaginar novas maneiras de criar percursos educativos para conhecer arte dentro de uma perspectiva que integra tão profundamente **arte e vida**.

Diálogo

Pedir aos alunos para descrever as sensações que tiveram com cada obra de Lygia Clark (recriadas na escola ou visitadas na Bienal). Conversar em grupo sobre as experiências vividas individualmente em cada situação é um modo de criar condições para que os estudantes percebam o corpo como um organismo vivo em relação ao espaço que o cerca. É importante esclarecer que é fundamental que cada um procure manter o clima de respeito à forma como o outro está se expondo, assegurando o direito ao mesmo respeito no momento que se expor.

Ressaltamos que, para desenvolver um trabalho de **expressão corporal** conjunto com as demais atividades de artes visuais, orientando e avaliando o trabalho dos alunos, é adequado que o próprio professor tenha desenvolvido atividades nessa

área como parte de sua formação, ou que procure a orientação de um colega com essa experiência.

Ao criar condições para um envolvimento sensível com a obra de Lygia Clark (ou sua recriação), temos uma referência para nos aproximarmos dos níveis mais profundos de nossa própria identidade. O contato com as criações desta artista, que destaca em sua obra a interação do ser humano com a arte e com a vida, permite investigarmos os enigmas da individualidade.

Esse reconhecimento se dá pelas relações de aproximação ou estranhamento que ocorrem na interação com a obra e durante o diálogo com o grupo a respeito de suas sensações e seus significa-

Arte e vida

Lygia Clark: "Agora que o artista verdadeiramente perdeu na sociedade seu papel pioneiro, ele é cada vez mais respeitado pelo organismo social em decomposição. No momento em que o artista é cada vez mais digerido por essa sociedade em dissolução, lhe resta, na medida de seus meios, tentar inocular uma nova maneira de viver. Mesmo no instante em que o artista digere o objeto, ele é digerido pela sociedade, que já lhe achou um título e uma ocupação burocrática: o engenheiro do ócio do futuro... Atividade que nada afeta o equilíbrio das estruturas sociais. A única maneira para o artista escapar da recuperação é tentar desencadear uma criatividade geral, sem nenhum limite psicológico ou social. Sua criatividade se exprimirá no vivido". Segundo Ronaldo Brito, "Duchamp arrematava: o ato artístico é diverso da obra de arte, é irreduzível ao vago e tantas vezes retrógrado papel social que a instituição lhe impõe cumprir. A arte será até a anti-arte, jamais porém coincidirão gesto-artístico e obra-em-museu. A arte é, isto sim, uma atividade sem fronteiras, transgressora dos códigos mentais vigentes, vinculada à experiência do 'mundo da vida'. (...) O efeito de um trabalho de arte, quando aparece na plena potência, repõe em questão o real. Muito mais do que uma sensibilização, um sentimento do mundo, é a reotencialização poética da existência: E essa reotencialização não cabe no museu, na emoção estética, no discurso crítico".

Duchamp (Marcel Duchamp, Blainville, França, 1887 – id., 1968): influenciou profundamente a arte contemporânea com seus "Readymades", objetos "encontrados prontos". Expostos em museus e galerias, foram interpretados como críticas irônicas ao circuito artístico, à noção de autoria da obra de arte e à autonomia da arte na sociedade industrial.

Expressão corporal

Segundo Rector e Trinta, "nossa aparência física é culturalmente programada. (...) É aprendida, pois não nascemos com ela. Conformamos e adaptamos o corpo segundo padrões sociais estabelecidos e adotados por convenção. Aprendemos a nos movimentar, a nos posicionar, formal e informalmente, de acordo com circunstâncias socialmente determinadas. (...) Pessoas que convivem durante longos períodos passam a se parecer. (...) Trata-se de um processo de identificação. (...) Nosso corpo é uma mensagem, que anuncia ou denuncia o que somos e pensamos. (...) Essa comunicação confunde-se com a própria vida. (...) A comunicação serve, em primeiro lugar, à sobrevivência, individual e coletiva; em segundo, às extensas redes de troca social, pelas quais se forma e se transforma a própria realidade. (...) A comunicação supõe a alteridade, senão a pluralidade. Comunicar é atuar sobre a sensibilidade de alguém, buscando mobilizá-lo, convencê-lo ou persuadi-lo. (...) A 'construção' possível de uma 'imagem social' requer consciência e controle de gestos e posturas. E a expressão gestual serve tanto a uma intenção cognitiva, expressiva ou descritiva, quanto a referências de ordem afetiva".

dos, pelos confrontos, pelos questionamentos e pelas comparações em relação ao outro.

Para transformar a aula num ambiente propício ao diálogo, o professor precisa abdicar da postura tradicional de autoridade e assumir o papel de mediador e de orientador do aprendizado dos alunos. É necessário coordenar a discussão deixando claro para os alunos que o principal objetivo é aprender a dialogar sobre arte, não o “acertar” ou “errar” uma questão específica, de modo a estimular sua participação sem quaisquer constrangimentos.

Cada obra de arte comporta uma infinidade de percepções e possibilidades de compreensão; as possibilidades de leitura serão ampliadas a partir de suas próprias dúvidas e necessidades reflexivas e das manifestas por seus alunos durante a realização deste percurso.

Voltando a olhar para dentro

Após a realização dessas experiências com as propostas de Lygia Clark, procure realizar novamente o exercício proposto em “Olhar para dentro”.

Verificar as diferenças nos desenhos e nas conversas do grupo sobre eles permite acompanhar modificações no processo de construção da **identidade corporal** dos alunos.

Sugestões de continuidade

- As experiências vividas com as obras de Lygia Clark podem ser utilizadas para falar do estranhamento em relação às transformações do corpo sentidas pelo adolescente. Essa é uma excelente entrada para as discussões acerca de corpo, saúde, sexualidade e identidade nessa idade (o desejo de afirmação individual, simultâneo ao de pertencer a um grupo). Sugerimos propor esta tarefa em conjunto com o professor de Biologia.
- Investigar o tratamento dado por outros artistas ao corpo humano, em diversos momentos da História, procurando afinidades e contrastes com a abordagem de Lygia Clark. Sugerimos como exemplos os artistas Hélio Oiticica e Giacometti.
- Sugerimos procurar o professor de História e propor uma atividade conjunta relacionando o contexto histórico-filosófico da época em que Lygia Clark criou essa proposta com os aspectos de seu trabalho levantados na experiência com a obra e no **diálogo** com os alunos.

Identidade corporal

Edith Derdyk diz que “o corpo, com seus impulsos e reações, é a manifestação de uma vontade. O corpo é nosso querer no mundo, tornando possível a percepção de uma identidade, história única do indivíduo. A noção do si-mesmo é assentada na experiência da vida num corpo. (...) O corpo humano pode ser considerado como um instrumento de formação e de modificação do mundo. (...) Conhecer e transformar nosso instrumento é conhecer e transformar o mundo. O corpo potencializa a materialização de nossos quereres no mundo, expressando até involuntariamente a necessidade de concretização de projetos. A presença corporal confirma o ser, o estar e o fazer do homem no mundo. (...) São milhares as maneiras de representar a figura humana, as quais, provavelmente, estiveram associadas às condições e circunstâncias de uma certa época, bem como interligadas à relação que o homem mantém com seu próprio corpo: reflexos de uma determinada **visão do mundo**. Cada época desenha sua figura, sua imagem, sua persona cultural. (...) Inclusive as várias formas e posturas corporais que os próprios artistas assumiram ao desenhar refletem toda uma maneira de estar no mundo”.

Visão de mundo: Paulo Freire enfatiza que “o educador deve considerar essa ‘leitura de mundo’ inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de sua identidade cultural. Ele forjou-a no contexto de seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social”.

Diálogo

J. Gaarder comenta que “o ponto central de toda a atuação de Sócrates como filósofo estava no fato de que ele não queria propriamente ensinar as pessoas. Para tanto, em suas conversas, Sócrates dava a impressão de ele próprio querer aprender com seu interlocutor. Ao ‘ensinar’, ele não assumia a posição de um professor tradicional. Ao contrário, ele dialogava, discutia. (...) O próprio Sócrates costumava comparar a atividade que exercia com a de uma parteira. Não é a parteira quem dá à luz o bebê. Ela só fica por perto para ajudar durante o parto. (...) Mas Sócrates não teria se tornado um filósofo famoso se apenas tivesse prestado atenção ao que os outros diziam. (...) Geralmente, no começo de uma conversa, Sócrates fazia perguntas, como se não soubesse de nada. Durante a conversa, frequentemente conseguia levar seu interlocutor a ver os pontos fracos de suas próprias reflexões, (...) reconhecendo o que estava certo e o que estava errado”.

A obra do educador Paulo Freire é uma excelente referência sobre a incorporação do diálogo como método de ensino dentro da realidade da escola brasileira.

Sócrates (Atenas, Grécia, 470 a.C. – 399 a.C.): filósofo grego criador da maieutica, método indutivo baseado no diálogo, com que ajudava seus discípulos a “parir” idéias e a apreciar a natureza e os resultados de seus atos, desenvolvendo uma consciência responsável que lhes permitia agir corretamente.

Como esses aspectos se refletem em outros artistas contemporâneos a ela?

- A reprodução da fotografia da “Baba antropofágica”, de Lygia Clark, documentação de sua proposta artística, remete à realização de outras atividades sobre a percepção dos limites entre as representações bidimensionais e realidade. Essa questão pode ser explorada a partir de: fotos de um local que os alunos conheçam pessoalmente; proposta de desenho de observação a partir de elementos tridimensionais; comparação entre a planta de um edifício e a construção real (pode ser a própria escola) ou entre um objeto produzido industrialmente e seu projeto (desenho técnico).

Artistas contemporâneos

Guy Brett comenta em 1969 que: “O que realmente diferencia os artistas brasileiros mais originais, como Lygia Clark e Hélio Oiticica, é o interesse deles pela pessoa humana em sentido completo. Lygia Clark tem falado de “ser consciente de novo sobre os gestos e atitudes na vida cotidiana”. (...) Suas “obras” são apenas instrumentos, que, em contato direto com uma pessoa, tornam-se um meio de focar suas sensações, de sentir-se vivo enquanto as vivencia.

Lygia escreveu em 1965: “Qual é, então, o papel do artista? Dar ao participante o objeto, que em si mesmo não tem importância, e que só virá a ter na medida em que o participante agir. É como um ovo que só revela a sua substância quando o abrimos.”

Hélio Oiticica diz em 1967: “Para mim, na minha evolução, o objeto foi uma passagem para experiências cada vez mais comprometidas com o comportamento individual de cada participante; faço questão de afirmar que não há procura, aqui, de um “novo condicionamento” para o participante, mas sim a derrubada de todo o condicionamento para a procura da liberdade individual; através de proposições cada vez mais abertas visando fazer com que cada um encontre em si mesmo, pela disponibilidade, pelo improvisado, sua liberdade interior, a pista para o estado criador - seria o que Mário Pedrosa definiu como “exercício experimental da liberdade”.

Hélio Oiticica (Rio de Janeiro, RJ, 1937 – 1980): artista ligado inicialmente ao movimento neoconcreto, dentro da temática do corpo indicamos seus “Parangolés”, obras para serem “vestidas” pelo público, incluindo estímulos sensoriais variados como cores, sons e cheiros. Veja o Material de Apoio “Ações antropofágicas da cor”.

Glossário

Giacometti (Alberto Giacometti, Stampa, Suíça, 1901 – Paris, França, 1966): o artista declara: “Nas ruas, nos cafés, as pessoas me assombam e me atraem mais que qualquer pintura ou escultura. A todo momento os seres humanos se juntam e se separam, e logo se aproximam para tentarem se reunir novamente. Assim, formam e transformam sem cessar composições vivas de incrível complexidade. A totalidade desta vida é o que quero captar”.

Bibliografia

AMARAL, Aracy (Org.). “Projeto construtivo brasileiro na arte (1950-1962). Rio de Janeiro/São Paulo: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro/Pinacoteca do Estado de São Paulo, 1977.

ARANTES, Otilia. In: PEDROSA, Mário. “Arte, forma e personalidade”. Kairós, 1980.

BRETT, Guy. In: OITICICA, Hélio. “Aspiro ao grande labirinto”. Rio de Janeiro, Rocco, 1986

BRITO, Ronaldo. In: “Desvio para o vermelho: Cildo Meireles”.

São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da USP, 1986.

DERDYK, Edith. “O desenho da figura humana”. São Paulo: Scipione, 1990.

FELDENKLAIS, Moshe. “Consciência pelo movimento”. São Paulo: Summus, 1977.

_____. “Vida e movimento”. São Paulo: Summus, 1988.

FREIRE, Paulo. “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FUNARTE. Instituto Nacional de Artes Plásticas. CLARK, Lygia e OITICICA, Hélio. “Sala especial” do 9º Salão Nacional de Artes Plásticas. Rio de Janeiro, 19 a 21 dez. 1986. São Paulo, 10 nov. a 3 dez. 1987

GAARDER, Jostein. “O mundo de Sofía: romance da história da filosofia”. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GULLAR, Ferreira, PEDROSA, Mário, CLARK, Lygia. “Lygia Clark”. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

MORAIS, Frederico de. “Crônicas de amor à arte”. Rio de Janeiro: Revan, 1995.

RECTOR, Monica, TRJNTA, Aluizio R. “Comunicação do corpo”. São Paulo: Ática, 1990.

ZANINI, Walter (Org.). “História geral da arte no Brasil”. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983.

TATOO? TA-TATAU O olhar de Mark Adams

O quê?

- O olhar fotográfico: documental ou artístico?
- antropofagia do olhar sobre outra cultura: quem é o artista, o fotógrafo ou o tatuador?
- arte e ritual na tatuagem samoana;
- os rituais em nossa cultura.

Por quê?

A compreensão dos processos de criação da imagem fotográfica e de suas relações com a realidade podem ser um meio para perceber que a realidade pode ser apreendida de múltiplas formas. Diferentes visões de mundo coexistem dentro da sociedade contemporânea, assim como conceitos divergentes sobre a arte e a natureza do trabalho do artista.

A fotografia pode ser examinada como se fosse uma janela para conhecer novos mundos, valores culturais diversos, criando condições para compreender melhor tanto nossos próprios valores quanto o modo de ser dos outros.

A leitura dos significados desta fotografia de Mark Adams abre possibilidades para discutir os rituais presentes na sociedade contemporânea, sua relação com a arte e os motivos pelos quais devem ser registrados e preservados.

Para quê?

Para permitir aos alunos:

- discutir a rica relação entre a imagem fotográfica e o assunto fotografado;

Mark Adams

Christchurch, Nova Zelândia, 1949



"Chalfont Crescent, Mangere,
South Auckland - Su'a Suluape
Paulo II, Tufuga Ta-Tatau"
1985 - cibacromo
100 x 125 cm

reconhecendo a **fotografia** como instrumento de registro e como meio de expressão pessoal;

- perceber como o interesse antropofágico de um artista num ritual pouco conhecido o torna visível e passível de admiração para a sociedade contemporânea;
- conhecer um pouco do ritual do tatu, como um valor de outra cultura, como referência para reconhecer valores que, compartilhados, possibilitam o desenvolvimento de uma consciência transcultural.

Como? (Quando? Onde?)

Fotografia é arte?

Ao observar numa Bienal de artes tantos artistas que utilizam a imagem fotográfica, por vezes mesclada a outras técnicas, no processo de criação de suas obras, é comum encontrarmos entre o público questionamentos sobre o valor artístico da fotografia. Uma imagem criada em segundos pode valer tanto quanto uma que levou horas ou dias para ser criada, usando técnicas tradicionais de pintura ou de desenho?

Desde sua criação, em 1826, há discussões sobre o caráter artístico ou meramente documental da imagem fotográfica. Essa discussão, resolvida há muito tempo no meio artístico com o reconhecimento das possibilidades de criação envolvidas no ato fotográfico, não teve suas conclusões inteiramente assimiladas pela sociedade até os dias de hoje.

O uso da máquina no processo de criação fotográfica e o uso dessas imagens como registro científico e documental associam a fotografia com valores ligados à técnica e à concepção de realidade vigente nos meios científicos, distante do que muitos compreendem como arte. As imagens criadas pela câmera são aceitáveis como provas de acontecimentos até mesmo em tribunais, testemunhas imparciais de um fato, como se a realidade fosse transposta diretamente para o papel pela máquina.

Por outro lado, a adoção dos recursos da fotografia por diversos movimentos de arte moderna e contemporânea e a exposição de fotos como obras de arte em museus e galerias parecem confirmar o reconhecimento social do valor dessas imagens como arte. O caráter artístico da imagem fotográfica é determinado pelo fotógrafo, que decide qual vai ser seu tema, seleciona o enquadramento, o instante e as condições em que a cena vai ser registrada e determina as características da imagem finalizada pelo processo de revelação e ampliação.

Converse com seus alunos sobre o que conhecem ou imaginam a respeito da fotografia, seu processo de criação, e seu valor como arte. Após a discussão, o ideal seria conseguir que visitassem e conhecessem os procedimentos de um laboratório fotográfico (melhor ainda seria uma visita a um fotógrafo em seu ateliê). Assim, estarão mais preparados para observar a reprodução da fotografia, que acompanha o Material de Apoio, ou para visitar as obras de [Mark Adams na XXIV Bienal](#).

A fotografia

Segundo Arlindo Machado, "toda fotografia é sempre um retângulo que recorta o visível. O primeiro papel da fotografia é selecionar e destacar um campo significante, limitá-lo pelas bordas do quadro, isolá-lo da zona circunvizinha que é sua continuidade censurada. O quadro da câmera é uma espécie de tesoura que recorta aquilo que deve ser valorizado, que separa o que é importante para os interesses da enunciação do que é acessório, que estabelece logo de início uma primeira organização das coisas visíveis".

Para Dubois, "com a fotografia, não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser. A foto não é apenas uma imagem, (...) é também, em primeiro lugar, um verdadeiro ato icônico, uma imagem, se quisermos, mas em trabalho, algo que não se pode conceber fora de suas circunstâncias, (...) uma imagem-ato, estando compreendido que esse 'ato' não se limita trivialmente ao gesto da produção propriamente dita da imagem, (...) mas inclui também o ato de sua recepção e de sua contemplação. (...) Vê-se com isso o quanto esse meio mecânico, óptico-químico, pretensamente objetivo, do qual se disse tantas vezes no plano filosófico que se efetuava 'na ausência do homem', implica de fato ontologicamente a questão do sujeito, e mais especialmente do sujeito em processo".

Ícônico: relativo aos signos que representam por semelhança o mundo real. Aqui Dubois está falando do "ato icônico", diferenciando a imagem considerada como um objeto em si e a imagem vista como parte de um processo que envolve todas as fases desde sua criação até sua recepção.

Mark Adams na XXIV Bienal

O fotógrafo neozelandês Mark Adams foi selecionado pela curadora Louise Neri para integrar o módulo Roteiros Oceania, apresentando uma série de fotos sobre o ritual da tatuagem samoana, praticada por imigrantes na Nova Zelândia. Adams declara: "Estou tão interessado na violência dos encontros coloniais quanto na feita ao corpo ao ser tatuado. (...) Em 1978, a Nova Zelândia não era Polinésia. Não tínhamos contato com moradores das ilhas do Pacífico. (...) Estava interessado em conhecer Paulo como um contemporâneo que está fazendo um trabalho interessante, não como um tatuador tradicional (...) fora do tempo e da História. (...) Se Paulo e sua família e todos os outros samoanos uma vez foram 'aquilo que você não conhece' para mim, agora eles certamente não são mais aquilo. Assim, se a distância conquistada pela alteridade é reduzida ou removida, talvez as discussões sobre quem tem o direito de representar quem e o que diminuam proporcionalmente. Ou talvez não importem mais. Talvez o que seja mais importante não seja a tatuagem como afirmação de identidade e conexões culturais, mas simplesmente sua provação como ritual de afirmação".

Observando a cena

Peça aos alunos para observarem o que está acontecendo nesta cena.

Como podemos reconhecer que isso é uma fotografia?

Há algum indício de que o rapaz acaba de ser tatuado?

Por que o **homem tatuado** estaria de pé e de costas?

Qual é o foco principal desta cena? Para onde seu olhar se dirige?

Os dois homens sentados, que olham para o fotógrafo, estão fazendo alguma coisa ou apenas posando? Qual seria a relação entre eles e o homem tatuado?

Como é o ambiente em que eles estão?

Fotografar é recortar um pedaço do mundo

Peça aos alunos que dobrem uma tira de papel (cerca de 15 x 7 cm) em sua metade horizontal e depois em sua metade vertical. Bem no centro, peça para que façam um pequeno buraco (não mais de 2 mm). Assim, terão uma tira com uma pequena janela.

Peça para que aproximem essa “janela” do olho. Através dela, estarão vendo apenas um **recorte** do lugar onde estão. Oriente-os para que girem o corpo, sempre olhando através do furo. Dessa maneira, estarão selecionando cenas de maneira similar a que faz um fotógrafo. Peça que escolham as cenas que mais gostaram e procurem fazer um desenho que a represente. Converse com a classe sobre como cada um escolheu sua cena.

Essa experiência permite perceber que, quando o fotógrafo resolve disparar o botão para que a máquina funcione, está decidindo deixar muitas coisas do lado de fora do quadro: seu olhar seleciona e organiza os elementos que compõem a foto de um modo que seja significativo para ele. Investigue com o grupo a diferença entre a imagem refletida no espelho e a imagem fotográfica (o Material de Apoio “A sala de espelhos de Ken Lum: lugar de memórias e estranhamentos” pode fornecer algumas indicações para facilitar essa comparação).

Além dos limites da foto

Voltando a observar a fotografia de Mark Adams, solicite aos alunos que descrevam como imaginam a con-

O homem tatuado

A arte da tatuagem é amplamente difundida em toda a Polinésia, mas é na Ilha de Samoa, na Oceania, que essa prática permanece mais forte, apesar da repressão dos missionários no período de colonização. Lá, a tatuagem é reconhecida como um rito de passagem necessário para os meninos adolescentes, que, após terem sido tatuados, passam a ser aceitos como membros dos *aumaga* (associação de homens jovens) e também passam a ter o direito de servir aos *matai* (os chefes). Ser tatuado é uma experiência dolorosa e extenuante: uma ferramenta similar a um pente é embebida em pigmento e repetidamente martelada sobre a pele. Segundo Thomas, é “um rito de iniciação, representa respeito aos antepassados, maturidade, conhecimento e poder para os jovens”. A tatuagem é um trabalho de beleza, que fala da força interior e da capacidade de recuperação. É vista como um tesouro, um degrau para a masculinidade, que dá ao tatuado poder e respeito.

A tatuagem que se vê nesta foto chama-se *pe'a*, que tanto pode significar **tatuagem** quanto raposa voadora. Os homens são tatuados desde a cintura até os joelhos. O desenho é feito com finas linhas paralelas, zonas mais escurecidas e uma grande cadeia de motivos e estampas geométricas. Dizem que as asas da raposa voadora envolvem e protegem seus jovens. Assim, a *pe'a* seria como uma segunda pele, que protege e dá coragem àquele que nela foi envolto.

Tatuagem: a palavra vem do termo taitiano “tatau”, a partir do inglês “to tattoo” e do francês “tatouage”.

Recorte

Ulpiano T. Bezerra de Meneses comenta que, “afinal, ‘arte primitiva’ é coisa de civilizado... As sociedades complexas é que desenvolveram categorias de objetos artísticos, produzidos por artistas, veiculados num circuito próprio (mercado artístico, coleções e instituições), para uma fruição basicamente visual. Mesmo produtos de fora desse sistema são a ele sempre incorporados, embora em graus variáveis. E nada há de mal nessa digestão, salvo se ela não deixar espaço para as diversas significações que as mesmas coisas podem apresentar, nas trajetórias que cumprem, principalmente fora de seu hábitat de origem”.

O escultor Henri Moore comenta como aprendeu a refletir sobre esse tipo de arte em suas visitas a museus: “A arte primitiva é uma mina de informação para o historiador e o antropólogo, mas, para entendê-la e apreciá-la, é mais importante olhá-la que aprender a História dos povos primitivos, sua religião e costumes sociais. (...) Tudo o que é realmente necessário é reagir de forma receptiva às próprias esculturas, que têm uma vida própria, independentemente de quando e como vieram a ser feitas, e permanecem tão plenas de sentido escultural hoje como no dia em que foram concluídas, para aqueles suficientemente abertos e sensíveis para percebê-las”.

tinuidade desse ambiente além das bordas da fotografia. Como apoio para esta proposta, o professor pode preparar uma cópia reduzida da imagem criada pelo fotógrafo com grandes margens brancas a seu redor, pedindo aos alunos que desenhem nas margens como a cena continua além de seus limites.

Ao avaliar a experiência com o grupo, procure observar se alguém se lembrou de incluir o fotógrafo na cena, se não, aponte esta questão para os alunos e converse sobre a presença do fotógrafo, do cineasta ou do videomaker oculta em cada fotografia, cena de filme ou de vídeo.

A fotografia como revelação de outros mundos

Peça aos alunos para identificarem nesta foto tudo o que eles consideram como elementos comuns à cultura ocidental e os que parecem pertencer a uma cultura autóctone.

Pergunte a eles:

- O que esta cena traz de novo, de desconhecido?
- Por quais outros meios poderíamos conhecer imagens de rituais de **outras culturas**, sem precisarmos ir ao local onde ela ocorre?

O fotógrafo que assiste e documenta esse ritual de iniciação, ao mesmo tempo em que conhece uma manifestação de outra cultura, também se torna um mensageiro dela para os que vão ver suas fotos.

Discuta com seus alunos até que ponto o fotógrafo está dentro ou fora do ritual.

Conversando sobre tatuagem

Inicie uma discussão com os alunos sobre o que eles conhecem a respeito de tatuagem, perguntando:

- Você conhece alguém que se tatuou? Já viu alguma tatuagem de verdade? São muito diferentes das figuras que vendem para colar na pele em bancas de jornal?
- A tatuagem dura até o fim da vida?
- É dolorido fazer uma tatuagem?
- O que faz uma pessoa querer tatuar seu corpo com imagens?
- Quem deve decidir qual o desenho da tatuagem, o tatuador ou o tatuado?
- Como é o desenho da tatuagem que foi fotografada por Mark Adams? Qual é sua extensão? É muito diferente das tatuagens que você conhece?
- Você pediria para fazer uma tatuagem em seu corpo? Qual seria o desenho?
- Quem inventou a tatuagem?

Outras culturas

Segundo Henri Moore, "o termo 'arte primitiva' é genericamente usado para incluir a produção de uma grande variedade de raças, períodos históricos, sistemas sociais e religiosos diversos. Em seu sentido mais amplo, aparentemente engloba a maioria das culturas que estão fora das grandes **civilizações** da Europa ou do Oriente. Este é o sentido em que o utilizo aqui, apesar de não gostar da aplicação da palavra 'primitivo' à arte, pois muitas pessoas a associam a uma noção de imperfeição e incompetência. (...) O significado da arte primitiva vai muito além: é um testemunho simples e sincero, seu interesse principal são as coisas básicas e sua simplicidade vem de sentimentos fortes e diretos. (...) A qualidade mais contundente comum a todas as artes primitivas é sua intensa vitalidade. É algo criado pelas pessoas como uma reação direta e imediata à vida. Esculpir ou pintar não era para eles uma atividade calculada ou acadêmica, mas um canal para exprimir poderosas crenças, medos e esperanças. É a arte antes de ser encoberta por adornos decorativos, antes da inspiração decair em truques técnicos e conceitos intelectuais. (...) O conhecimento da arte primitiva permite uma compreensão mais plena e verdadeira dos desenvolvimentos posteriores (...) e mostra a arte como uma atividade universal e contínua, sem rupturas entre passado e presente".

Civilizações: cada civilização representa o esforço cultural direcionado ao aprimoramento dos valores que norteiam determinado grupo, reunindo e direcionando características da vida social, política, econômica e cultural de um povo.

Totem: representação simbólica dos animais ou das plantas que representam a origem ancestral de uma tribo.

Arquétipos: imagens universais que contêm elementos emotivos importantes para a vida individual. Por exemplo, os arquétipos do masculino e do feminino que coexistem nas mulheres e nos homens.

Ritual de iniciação

Segundo Fontana, "nas sociedades tribais, rituais de iniciação eram usados para marcar a passagem do rapaz adolescente à maturidade. Em geral envolviam a aplicação deliberada de dor (como a circuncisão ou a tatuagem), testes de força e resistência ou um longo período de jejum, de modo a dar uma dimensão física à invocação simbólica de morte e renascimento. Similarmente, uma jovem passaria à maturidade por meio de ritos de fertilidade envolvendo movimentos e dança, ou através de espancamentos simbólicos que representavam sua passividade e submissão às demandas físicas de ser mulher (menstruação, gravidez e cuidados com as crianças). Esses ritos de passagem envolvem uma ruptura irrevogável com o mundo da infância, durante o qual, segundo Jung, os **arquétipos** dos pais são feridos (por meio de uma morte simbólica) e o ego é consolidado com o grupo maior da comunidade (em geral representado por um **totem** – um animal ou objeto que incorpora a união tribal)".

Antropofagia: quem engole quem?

Esta fotografia pode propiciar uma rica discussão sobre o que qualifica esta cena como uma obra de arte e não um mero registro iconográfico.

- Qual é a obra?
- O corpo nu envolto em imagens?
- O ritual?
- A fotografia?
- Quem é o artista: o tatuador ou o fotógrafo?

Outra discussão interessante é sobre a importância do contexto na forma como observamos a imagem. A partir da seleção dos curadores, a presença física desta foto no espaço da XXIV Bienal simultaneamente a vincula aos conceitos em discussão nesta mostra e leva o visitante a estabelecer relações com as outras obras expostas. Ela seria percebida da mesma forma se apresentada num congresso de antropologia junto com uma pesquisa sobre a vida dos imigrantes samoanos na Nova Zelândia?

Descobrimo e incorporando significados

Pedir aos alunos que tragam fotografias de cenas que considerem importantes para eles, para suas famílias ou comunidades.

Aprofundar a compreensão das relações entre rituais, cultura e a vida de seus alunos explorando e discutindo com eles as imagens fotográficas que trouxeram, identificando ritos e rituais dos quais já participaram em suas comunidades. Procure discutir as relações entre as formas como se percebem, sua identidade pessoal, com esses ritos e a identidade cultural de sua comunidade.

Se houver possibilidade de manter as fotos na escola, proponha aos alunos montar um painel com elas segundo critérios formulados pela classe a partir dos conteúdos e das associações levantados na discussão anterior.

Sugestões de continuidade

Estabelecer paralelos entre as fotografias de Mark Adams e o trabalho da fotógrafa brasileira Cláudia Andujar, que fotografou índios yanomâmis e cujo trabalho também está na XXIV Bienal de São Paulo.

Pedir aos estudantes que procurem a localização das ilhas Samoa e Nova Zelândia no mapa e pesquisem a cultura e a História da região em que se localizam, investigando semelhanças e diferenças em relação a seu modo de vida.

Quem é o artista: o tatuador ou o fotógrafo?

A citação de Denis Roche feita por Dubois é um comentário adequado ao trabalho de Mark Adams: "O que se fotografava é o ato de se estar tirando uma foto". Segundo Adams, "inicialmente Paulo Suluape e eu conversamos sobre a fotografia e como ela poderia ser utilizada. (...) Fotografar era uma intervenção no sentido de que meu equipamento tomava espaço. Usei câmeras de formato largo, flash eletrônico e tripés com refletores, mas nunca intervi no processo de nenhuma outra forma. (...) Havia sempre cantos de encorajamento para a 'vítima' (palavra de Paulo). Era um espaço geralmente apinhado e barulhento". O título desta fotografia é "Suá Suluape Paulo II Tufuga Ta-tatau". Tufuga Ta-tatau significa artista que tatua. Suá Suluape Paulo II é um dos três irmãos de uma tradicional família de tatuadores originária de Samoa. Esses artistas pertencem a uma guilda de tatuagem. São muito respeitados e bem pagos por suas habilidades. Os samoanos, quando vivem fora de sua terra natal, ainda procuram tatuar seus corpos como marca de identidade cultural, a herança de Samoa. Esta foto foi feita nos subúrbios de Auckland, na Nova Zelândia, outra ilha da Oceania.

Marca de identidade: segundo Amorim, "a marca redonda no rosto dos índios carajás é feita com um cachimbo aquecido. Por cima da queimadura é colocada a cinza que torna a marca negra e permanente. Esse distintivo étnico, orgulho dos mais velhos, vem sendo aos poucos recusado pelos mais jovens, que não querem passar por índios entre os brancos, coisa que seria denunciada pelo estigma e que os obrigaria a vender mais barato sua força de trabalho".

Guilda: associação de trocas similar às constituídas na Idade Média europeia entre as corporações de operários, artesãos, negociantes ou artistas.

Ritos e rituais

Segundo Fontana, "ritos e rituais constituem um aspecto importante em todas as sociedades, passadas ou presentes. Eles auxiliam a manter a unidade de uma comunidade e preparam cada indivíduo para o papel que se espera que ele ou ela venha a cumprir. Não é surpreendente que os rituais tenham maior destaque em pequenos grupos tribais, com fortes laços de união, embora também persistam nas cidades do Ocidente, onde o batismo, o casamento e os ritos funerários ainda são geralmente respeitados. Rituais são encenações físicas de viagens espirituais – ou, em termos jungianos, jornadas ao inconsciente coletivo – no qual o corpo é tomado como símbolo do espírito. Eles podem simbolizar (...) o caminho da morte ao renascimento, em que sacrificamos nossa identidade e passamos renovados a um novo estágio da vida. Em muitas religiões, os rituais espelham a suposta organização da dimensão do sagrado, estabelecendo assim um vínculo mais próximo entre o mundo dos homens e o das divindades".

Jungianos: relativos às teorias do psicólogo Carl Gustav Jung (Suíça, 1875 – 1961). Acreditava que, além do inconsciente individual da teoria freudiana, existe um inconsciente coletivo, concretizado em arquétipos. O equilíbrio psíquico dependeria da satisfação simbólica desses arquétipos em harmonia com as vivências conscientes.

Procurar paralelos entre a tatuagem e outras formas de intervenção do ser humano em seu corpo: a **pintura corporal** dos índios brasileiros, a escarificação entre tribos africanas, as cirurgias plásticas realizadas pelos médicos, a moda do “piercing”, colocando anéis e brincos em regiões não tradicionais na cultura ocidental, como na língua ou no umbigo etc.

Pintura corporal

Mário de Andrade diz: “Não sabemos como se originou a pintura, mas é muito mais provável que sua primeira conceituação no espírito humano tenha vindo dos rabiscos rituais, em preto, em vermelho, em branco, com que todos os povos primitivos se enfeitam no corpo, para os cerimoniais. (...) A pintura do corpo (...) é sempre uma escritura, de natureza hieroglífica. Hoje isso é questão passiva da etnografia, e sabemos definitivamente que a cada rabisco, a cada cor, a cada mancha, a cada decoração enfim, os primitivos atribuem um valor simbólico, e cada elemento quer dizer alguma coisa compreensível à inteligência do clã ou pelo menos de seus pajés. Tudo tem sentido; tudo tem valor de magia exorcista ou propiciatória, e o primitivo jamais se pinta pelo simples prazer de se enfeitar. (...) Na infinita maioria, todas essas decorações simbólicas do ser primitivo são como o desenho, um fato aberto. Não é o limite natural do rosto, fechado pela cabeleira e pelo ângulo do maxilar inferior, não é o limite imposto pelo peito, que fecham essas pinturas corporais, mas antes elas se disseminam pelas faces, pelo corpo, sem o princípio da composição fechada. Desconhecem portanto o elemento instintivo da moldura, da mesma forma que o desenho o desconhece, ao passo que a pintura o implica fatalmente”.

Hieroglífica: Mário parece falar simultaneamente de sua similaridade com os hieróglifos egípcios, forma de escrita que utiliza figuras como código, e da dificuldade em interpretar seus significados, pois a escrita egípcia foi durante séculos considerada indecifrável.

Glossário

Alteridade: o que se refere ao outro. Sensação presente nos comentários de Mark Adams sobre as “barreiras”, as “cercas” e o “racismo” que existem e ainda existem em seu país: “Eu ainda estava desconfortável por ser um ‘euro’ com uma câmera”.

Autóctone: nativo, oriundo da terra onde se encontra, sem resultar de imigração ou importação.

Ego: o eu; em psicanálise, o termo é usado para se referir à parte mais superficial da mente, que tem como funções conscientes a comprovação da realidade e o controle dos impulsos interiores.

Etnografia: disciplina da etnologia, ramo da antropologia que estuda as diferentes etnias e estuda e descreve os povos e sua cultura material.

Iconográfico: documentação visual que constitui ou completa obra de referência ou de caráter biográfico, histórico, geográfico etc.

Inconsciente coletivo: conjunto de vivências da humanidade, cristalizadas em arquétipos que condensam as experiências de nossos antepassados.

Polinésia: parte da Oceania, composta por dezenas de arquipélagos e centenas de ilhas. As diversas comunidades nativas passaram sucessivamente pela influência da colonização portuguesa, holandesa, inglesa, francesa, alemã e americana.

Bibliografia

- ADAMS, Mark. “Depoimento manuscrito à curadora Louise Neri sobre suas motivações”, 31 maio 1998.
- AMORIM, Paulo Marcos de. Índios da floresta tropical. “Revista Geográfica Universal” n.5, 1975.
- ANDRADE, Mário de. Do Desenho. In: “Aspectos das artes plásticas no Brasil”. - Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- DUBOIS, Philippe. “O ato fotográfico”. Campinas: Papirus, 1994.
- FONTANA, David. “The secret language of symbols: a visual key for symbols and their meanings”. São Francisco: Chronicle Books, 1994.
- HERKENHOFF, Paulo. “A espessura da luz – fotografia brasileira contemporânea”.
- MACHADO, Arlindo. “A ilusão especular”. Brasiliense: São Paulo, 1984.
- MALLON, Sean. “Ta tatau: tattoo”. (Texto enviado pela internet, pelo curador em ilhas pacíficas Sean Mallon, do Museu da Nova Zelândia/Te Papa Tongarewa, Wellington.)
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “Exposição arte plumária no Brasil.” São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1983. (Catálogo da 17ª Bienal de São Paulo.)
- MOORE, Henri. On sculpture and primitive art, 1941. In: HERBERT, Robert L. (Org.). “Modern artists on art. N.J. : Prentice Hall.
- NERI, Louise. Oceania: explorando e não conhecendo. “Catálogo da XXIV Bienal”, São Paulo, 1998.
- THOMAS, Nicholas. “Marked man”. Artigo sobre a tatuagem na Oceania, recebido da curadora por fax, sem indicação de fonte.

A SALA DE ESPELHOS DE KEN LUM: lugar de estranhamentos e memórias

O quê?

- Memória e identidade;
- o reflexo como proposta de interação entre a obra de arte e o público;
- a arte como renovação do olhar sobre o que é considerado banal no cotidiano;
- a compreensão da arte contemporânea: arte conceitual e arte mínima.

Por quê?

A introdução dos conceitos de estranhamento e de memória como processos que participam da construção da identidade permite discutir com os alunos as propostas contemporâneas de interação entre a arte e o público vinculando essa experiência a suas vivências pessoais.

A relação do ser humano com o ambiente é um tema contemporâneo fundamental. A arte de Ken Lum expõe limites: oferece ao visitante oportunidades de renovar seu olhar para a vida cotidiana, trazendo para o espaço público da Bienal elementos da vida privada, fotos e espelhos que poderiam estar na casa de qualquer pessoa.

Fazer arte é um modo de pensar, ver, sentir e agir, em que se percebe o fluir da vida para a arte e o refluir da arte para a vida. Na apreciação de uma obra de arte, esse mesmo fluxo se manifesta. Quais são os limites entre arte e realidade?

Para quê?

Para, a partir do contato com a obra de Ken Lum:

- discutir a arte conceitual e a experiência de interação dos alunos com a arte contemporânea;
- perceber relações entre cotidiano, memória e identidade;
- permitir aos alunos incorporar essa experiência por meio da construção de um espaço da memória.

Como? (Quando? Onde?)

Tomar consciência do eu e do mundo na obra...

Repetidamente, nos damos conta de que parece inútil tentar se esforçar para entender a arte contemporânea. Entramos no museu, na sala de exposições ou na galeria e nos deparamos com obras cujas características nos deixam perplexos. Livros empilhados

Ken Lum

Vancouver, Canadá, 1956



"Photo-Mirror: dog in the eye"
1997 - moldura de madeira,
espelho e fotografias
140 x 100 cm
Coleção do artista

ao acaso formam uma torre até o teto. Um gigantesco rato preto descansa sobre a bargeira de um homem que dorme em uma cama. Uma caminhada pela muralha da China para dizer adeus. Arte pop, arte conceitual, **arte mínima**... Como compreender o significado de todas essas propostas?

Um longo caminho foi percorrido pela arte contemporânea desde Marcel Duchamp, que pode ser considerado o precursor das vanguardas ocidentais, até o momento atual. Tudo parece ter se tornado apenas uma inócua brincadeira. A velha anedota da senhora que olha para uma obra de Pablo Picasso e lhe diz que seu filhinho pode fazer algo bem melhor continua não apenas ressoando na memória de todos, mas também tornou-se para muitos uma imagem que explicita o distanciamento entre o público e as propostas da arte contemporânea.

Entretanto, vencida a insegurança inicial, com algum aprofundamento no contato com as obras criadas pelos artistas modernos e pelos artistas contemporâneos essa distância é vencida, e vemos que não se trata de uma brincadeira, nada é gratuito. Por exemplo, a aparente facilidade de criação das obras de Picasso vem do esforço de uma vida inteira procurando novas maneiras de ver o mundo, reestruturando as convenções da pintura por meio da canibalização dos modos de representar o mundo por artistas de outros períodos históricos ou oriundos de outras culturas não hegemônicas (como a arte africana).

Os artistas contemporâneos ocidentais frequentemente estabelecem uma relação dúbia com o espectador, que muitas vezes não reconhece a própria obra como arte. Suas mensagens tornam-se cada vez mais complexas, cobrindo territórios antes desconhecidos. Assim, em se tratando de arte contemporânea, parece que o que está sendo posto em dúvida é nossa capacidade de assimilar o próprio ambiente e o período em que vivemos.

Então o que querem os artistas com a criação desses objetos, que, mesmo instigando nosso olhar, mais nos confundem ou ameaçam do que adquirem a função de “objetos de arte”? A resposta pode ser muito simples, tudo depende de como se olha para o objeto. A proposta de um percurso educativo para educar o olhar pode ser uma grande contribuição nesse sentido. Tomemos como exemplo as obras expostas pelo canadense **Ken Lum na XXIV Bienal**.

Arte mínima

A arte mínima apresenta formas reduzidas a estados mínimos de ordem e complexidade sob o ponto de vista do estudo das formas, da percepção e do significado. Formas geométricas elementares (módulos), construídas com materiais industriais (aço, ferro, alumínio, plexiglass), de dimensões frequentemente gigantescas, definidas por uma gestalt simples (forma constante, conhecida) a partir de um repertório cromático essencial, confluem para uma visão total em que a relação com o ambiente é fundamental, tanto em termos de existência da obra quanto em termos de relação frutiva. Entre os principais minimalistas, podemos lembrar Tony Smith, David Smith, Carl André, Donald Judd, Le Witt, José Resende, Ascânio MMM (extraído dos textos de Annateresa Fabris e Renato de Fusco).

Caracteriza-se principalmente por sua fisicalidade: são geralmente esculturas enormes, feitas com matéria-prima industrial ou semi-industrial, resultando em superfícies lisas, polidas, brilhantes (sem efeitos de matéria ou textura), bem como por toda referência lírica ou ideológica. Este tipo de escultura, vista em várias exposições realizadas entre 1966 e 1968 nos Estados Unidos, é também chamada de estrutura primária, escultura elementar, arte redutiva ou arte serial. Foi precedida, no campo da pintura, pela chamada “abstração fria”. Nos Estados Unidos, destaca-se a pintura denominada de hard-edge: linhas retas, cores puras.

Donald Judd: artista plástico norte-americano, realizador de obras rotuladas como “estruturas primárias”. Em sua obra, as formas não são esculpidas ou soldadas, mas reunidas e montadas; ele estabelece uma associação implícita entre a fragmentação cubista e o racionalismo europeu.

Ken Lum (Vancouver, Canadá, 1956): Tupper, seu curador, escreveu na planta da instalação de sua obra: “O espectador vê a si próprio refletido nos espelhos à medida que vê as pequenas fotos. Há um sentimento muito doméstico neste trabalho, que será muito interessante no contexto da Bienal”.

Minimalista: utiliza materiais industriais na escultura, e na pintura caracteriza-se pela simetria e pela monocromia.

Ken Lum na XXIV Bienal

Segundo o curador Jon Tupper, “o trabalho de Ken Lum lhe valeu a posição de um dos principais artistas visuais internacionais do Canadá. Seu trabalho emerge da escola de fotografia neoconceitual da Costa Oeste, que descreve a estética da B.C. (British Columbia) Ordinary, com seus divãs confortáveis de tecido xadrez, sua sutil afirmação de diversas etnias e personalidades individualizadas. A obra recente de Lum parece aliar a privacidade doméstica ao ideal da felicidade doméstica, um tema que também surge em suas obras anteriores. Na obra apresentada na XXIV Bienal, grandes espelhos parecem ter saído de um dormitório ou ha# de um lar qualquer, ao mesmo tempo que faz referência à escultura minimalista no estilo de Donald Judd, com suas bordas rígidas e superfícies planas. Enfiadas nos cantos dos espelhos, encontram-se fotos pessoais do tipo que normalmente encontramos ali: casamentos, aniversários, amigos significativos, lugares e momentos importantes. Encaramos os espelhos, vendo a nós mesmos e a outras áreas da exposição no interior destas molduras comuns. As imagens são uma lembrança de um tempo ou lugar, e estão cheias de significado pessoal por aqueles que estão ali retratados ou que as tiraram. Aqui, em São Paulo, sua banalidade singular e privada, retirada dos esconderijos da vida cotidiana, torna-se uma declaração pública coletiva, um instantâneo da fronteira utópica da Costa Oeste do Canadá”.

A sala de espelhos de Ken Lum

Os objetos apresentados por Ken Lum podem ser considerados simples, e mesmo desprovidos de “arte”. Suas obras são ambientes construídos com espelhos emoldurados, que bem poderiam ter saído de um quarto qualquer ou mesmo de uma sala de visitas. Nos cantos dessas molduras são inseridos instantâneos fotográficos, como os murais que muitos fazem em casa com aquelas fotos e imagens que não querem esquecer, que querem ter por perto, sejam de **amigos ou parentes**, sejam de lugares ou fatos que selecionam por algum motivo pessoal para guardar. As fotos e os espelhos são comuns, não se destacam por qualquer elemento expressivo enfatizado pelo artista.

Imaginemos uma cena: “Ora, eu também tenho um espelho como esse em casa”, diz a mocinha, com cabelos presos na nuca, ao namorado que a abraça sorrindo para o reflexo que vêem. “Fica no meu quarto, lá eu coloco as fotos de todos de quem eu gosto. Na verdade o meu é mais bonito, tem mais fotos e elas são minhas...”

Os comentários sucedem-se, e cada pessoa que passa já viu um espelho e a si própria em um, muitas têm algumas de suas fotos preferidas também assim expostas em casa, já as colocaram como lembranças ou lembretes no lugar em que se olham, **o reflexo do espelho**. Mas se isso não é arte, por que está exposto numa Bienal de arte? Por que alguém apresentou este trabalho como sendo uma obra de arte? Por que foi selecionado para uma exposição de tanto destaque? A obra de Ken Lum seria apenas mais uma das brincadeiras que os artistas contemporâneos teimam em fazer?

Investigações

Vamos retomar as pistas iniciais para descobrir o significado desta obra: as impressões de nosso primeiro olhar, os primeiros estranhamentos e memórias despertados por esse contato e os comentários que imaginamos que as pessoas fariam frente a estes espelhos.

O professor pode iniciar uma discussão com seus alunos para investigar a obra de Ken Lum perguntando sobre quais foram suas primeiras impressões ao ver esta obra e qual seria seu significado. Sugerimos algumas questões:

- Vocês têm máquina fotográfica?
- Vocês tiram fotografias? Quando? Onde? Por quê?
- Vocês guardam as fotografias? Quais? Por que? Em que lugar?
- Quando é que você se olha no espelho?
- Para que serve o espelho?
- Você já pensou nas diferenças e nas semelhanças entre a fotografia e o espelho?
- Qual a diferença entre aparecer na fotografia e aparecer no espelho?
- Por que esta obra está na exposição?

Amigos ou parentes

“O caráter expressivo da imagem e a padronização dos diferentes retratos de família desencadeiam no observador as imagens que conserva na memória, estabelecendo uma ponte entre os retratos e o observador. Diante do estímulo visual, ele evoca situações análogas ou associadas que, pela participação que tiveram em sua vida, fazem com que sinta ressonâncias múltiplas ainda que as fotos sejam de desconhecidos. Esse poder das fotografias de família dá conta de sua capacidade reveladora (...) elas funcionam como ponto de intersecção entre as imagens produzidas e as imagens guardadas pela memória pessoal, em cofres de significação e conhecimento acumulado” (LEITE, Miriam L.M., 1992). A força da obra de Ken Lum está em sua sutileza ao propor um exercício, um jogo, em que o espectador experimenta sua própria vida através da imagem refletida no espelho. As fotos dispostas ao redor do espelho, lembranças individuais, próximas e distantes, familiares e estranhas, remetem a nossas próprias memórias e às diferenças e semelhanças entre as imagens refletidas no espelho e na fotografia.

Perspectiva: conjunto de convenções matemáticas formulado pelos artistas do Renascimento para representar a realidade criando no plano bidimensional uma ilusão do natural.

O reflexo do espelho

Segundo o curador Jon Tupper, “este trabalho está ligado à prática anterior de Ken Lum – uma tendência para o retratismo situado em um contexto social, juntamente com sua atenção a você, o espectador. As obras dos espelhos distinguem-se por sua referência específica a reinvenção doméstica. (...) Este trabalho aborda consistentemente a urgência de lembrar e de ser lembrado, ver e ser visto, através das lentes múltiplas e das condições específicas das vidas que o artista representa”.

“Quando a relação entre imagem e coisa é imitativa, o suporte da representação funciona como um espelho, devolvendo, serenamente, a aparência do que é representado para olhar. O espelho é uma metáfora idealizada do tipo de relacionamento que define a realidade. Os teóricos renascentistas da perspectiva já sabiam disso. Segundo Alberti, ‘um bom juiz é o espelho. Não sei por que as coisas pintadas têm tanta graça no espelho. É maravilhoso que a menor fraqueza esteja tão manifestadamente deformada no espelho. As coisas da natureza serão, portanto, corrigidas com um espelho’. No espelho, as distâncias são ainda mais aprofundadas; revelam-se os limites da perspectiva. O espelho é uma boa metáfora, pois supõe uma correspondência termo a termo entre a representação e o objeto representado. O espelho é sempre fiel e servil à coisa que ele reproduz. Seu valor de verdade deriva exatamente dessa servidão imediata, sem que seja outorgado à imagem o menor direito de interferência nos traços da coisa representada. A coisa rege e reflete-se na imagem, irrefletidamente.”

• Por que o artista seleciona estas fotos e as insere no espelho?

Essa discussão é um bom momento para o professor propiciar reflexões sobre as relações entre arte e cotidiano, sobre os vínculos entre **identidade e memória** e sobre a influência da cultura na relação do indivíduo com os espaços público e privado. O encontro dos alunos com a obra de arte permite uma experiência mais densa, de aprofundamento na percepção da própria realidade.

A arte, o olhar e o cotidiano

A vida cotidiana é a vida de um sujeito que é simultaneamente ser particular e ser social. Em seus atos, embora impulsionado por motivos individuais e próprios, o homem interfere na vida social de um grupo, ele atua socialmente.

Ao mostrar um olhar diferente sobre o mundo, a criação artística estabelece possibilidades de rompimento com o dia-a-dia. A atenção, a observação atenta do cotidiano pode ser a fonte da inovação, da transformação do mesmo.

Olhar para o cotidiano através dos olhos do artista não apenas modifica o modo de vê-lo e de percebê-lo, mas abre possibilidades de mudanças no comportamento individual. O processo de **leitura da obra de arte** dirige a atenção de cada um para a potencialização de seu modo de ser.

O olhar do artista maravilha-se pelo simples fato de as coisas serem como são e modificarem-se sempre a nossos olhos. Embora sejamos os mesmos, somos novos a cada dia, por isso o mundo nos surpreende cotidianamente. Ainda que seja o mesmo, há mudança na forma de olhar, de receber e doar significações às vivências.

Ken Lum proporciona uma **interação** profunda do espectador com a obra, exigindo que a interprete e estabeleça uma conexão com suas vivências, e não apenas contemple o objeto. À medida que olha-se no

Identidade e memória

Nossa identidade é gerada num processo de relações entre o espaço exterior e nosso espaço interior.

A casa é nosso primeiro universo; depois, quando nos lançamos no mundo, a cidade passa a ser nosso berço. Como em casa, na cidade encontramos redutos e cantos preferidos. Também nos sonhos, as diversas moradas de nossa vida se interpenetram e preservam tesouros. Vivemos nossa memória: o jacarandá da praça, a igreja, o pipoqueiro, as paineiras da rua principal, a padaria da esquina, o cheiro da grama recém-cortada, personagens e objetos que traçam nosso mapa cotidiano. Cada pessoa guarda seus caminhos, suas estradas, seus entroncamentos.

Nossa vida íntima também tem seu espaço. Não apenas nossas lembranças, mas também nossos esquecimentos estão aí alojados. Na memória, casa de nosso passado, os personagens se mantêm. Nos cantos do espelho são refletidos nossos segredos. Os menores gestos da vida cotidiana: o aperitivo ao final da tarde, os passeios à noite na praça pública, as conversas de bar e os rumores do mercado, todos esses pequenos "nadas" que materializam a existência e que a inscrevem num lugar são, na verdade, fatores de socialidade.

Estética: área da Filosofia que estuda as condições e os efeitos da criação artística.

Leitura da obra de arte

Segundo Pareyson, "a recepção contemplativa, da **estética** tradicional, é uma recepção passiva da obra de arte, na qual o espectador mantém uma atitude de veneração distante, por um lado, e de confiança em fundir-se com ela sem esforço, por outro, ignorando que a recepção da arte supõe um processo de apropriação e, portanto, um esforço, uma aprendizagem, uma competência".

A recepção, na obra conceitual, ao contrário, pressupõe a participação ativa do espectador. A intervenção dele assinala o princípio de que a obra só existe como tal por meio da participação de quem a contempla. É importante observar que o espectador influi na formação, isto é, na transformação da obra, e assim se converte em co-produtor. O diálogo entre obra e receptor renova-se continuamente por meio da interação. O contato do receptor com a obra pode causar naquele uma sensação mais profunda de comunicação do que a simples contemplação de uma obra convencional.

Interação

O conceito de interação, pela reciprocidade entre obra e receptor, deve ser também resgatado na leitura da obra de arte. O jogo proposto pela obra, com acento no lado imaginativo, transforma-se num exercício de reflexão, retém a atenção e ocupa o pensamento do observador. Evidencia-se, nesta obra, uma das tendências da arte contemporânea: a de tornar o espectador produtivo, ou seja, a de lhe oferecer elementos que só mediante sua atividade se tornam obra de arte. O artista contemporâneo produz obras que se alteram com a mudança do espectador, e que ainda podem, por ele, ser manipuladas ou transformadas mediante seu envolvimento com a obra. A interpretação não pode ser reduzida a uma explicação conceitual, mas certamente estabelece uma situação comunicativa.

espelho, o espectador entra na obra, passa a fazer parte do **enigma**: vê a si mesmo, vê os objetos que estão fixados no espelho, vê sua imagem refletida repetida nos outros espelhos. Os espelhos repetem ritualmente cada olhar infinitamente, negando o tempo, reafirmando o instante vivido.

Apoiado nessas reflexões e em sua própria experiência, o professor pode pedir aos alunos que descrevam situações de seu cotidiano que lhes parecem banais. Após essa enumeração, verifique quais foram vivenciadas pela maioria no grupo e quais são particulares, discutindo quais podem fazer parte de uma história coletiva do grupo e quais seriam mais adequadas para compor uma história individual.

Construindo um espaço da memória

Imagens são capital em nosso tempo. Elas vendem objetos, formas de vida, estilos que tornam nossa existência o que ela é. Todos os dias milhares de imagens pedem nossa atenção e nosso interesse. Preocupados em guardar as impostas pelo mundo, muitas vezes esquecemos daquelas que são as mais importantes: as que integram nossa memória, compõem nosso imaginário pessoal, registros de nossa trajetória neste mundo.

Proponha aos alunos que tragam fotos de pessoas, objetos, lugares ou situações significativas para cada um, expondo para o grupo por que as valorizam. Durante a conversa, fale com o grupo sobre a fotografia como objeto de memória e documento histórico.

Discutindo com os estudantes a melhor forma de organizar o material que trouxeram, proponha a construção de um espaço de memória coletivo. Por exemplo, ele pode tomar a forma de um mural ou ser construído na própria janela da sala de aula.

Avaliando o percurso, proponha uma discussão sobre como as coisas que consideramos especiais e as coisas que consideramos banais integram nossa memória e nossa identidade, verificando como os alunos incorporaram as discussões e atividades realizadas neste percurso educativo sobre a obra de Ken Lum.

Sugestões de continuidade

- Referindo-se aos espelhos de Ken Lum e a sua relação com a **arte conceitual**, estabelecer um diálogo com os professores de outras disciplinas procurando relações entre o público e o privado, o universal e o particular. A História, por exemplo, pode contribuir para estudar o contexto das imagens e situar os objetos e as situações do dia-a-dia em relação ao cotidiano de outras épocas.
- Pedir aos alunos que tragam os mais variados objetos de uso cotidiano e proponham uma nova dimensão para

Enigma

Segundo Merleau-Ponty, "o enigma reside nisto: meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então 'o outro lado' de seu poder vidente". "Visível e móvel, meu corpo está no número das coisas, é uma delas; é captado na textura do mundo."

"A experiência estética nos mostra que há um dentro e um fora simultâneos no processo do conhecer. Algo que se mostra – fenômeno – e se oculta a seu observador e participante da experiência criadora. É pelo corpo que o artista capta e expressa o sentido originário do mundo e esse sentido só é compreendido, extrapolado ou negado pelo público que recebe a obra, fazendo desta um prolongamento, um eco de sua corporeidade. A obra é a porta de entrada, um convite a chegarmos em nós mesmos. E nossa resposta é um continuar do fenômeno da experiência estética: a obra atinge o ser porque permite, por meio dela, um passeio a lugares além daqueles que expressa" (SILVA, U.R., LORETO, M., 1995).

Estruturalismo: movimento nas ciências humanas e sociais, na década de 60, que desenvolve a noção de estrutura como solidariedade entre os elementos de um todo, procurando distinguir o essencial do acessório por meio da idéia de organismo e de organização.

Arte conceitual: deslocamento do foco de interesse do artista da obra como objeto físico para o próprio conceito de arte, estudando a natureza da linguagem artística a partir de sua função no circuito artístico.

Arte conceitual

Segundo Annateresa Fabris, "na perspectiva conceitual, a arte deixa de ser o objeto tradicional, a materialização da idéia, para transformar-se na concepção que o artista tem da arte. A **arte conceitual** não 'representa', não 'exprime', rejeita todos os códigos anteriores a ponto de alguns críticos proporem uma nova periodização para a História da Arte contemporânea: pré-conceitual e pós conceitual. (...) Essencialmente documental, a arte conceitual é feita de fotos, filmes, entrevistas, projetos, textos que, em si mesmos, não possuem nenhuma significação estética mas que conferem uma nova dimensão à 'arte'. A obra não é um fim em si mesma: existe como meio para a realização da arte como conceito. (...) Afirmação da superioridade do processo mental sobre a tradicional manualidade, do conceito sobre a forma, as pesquisas conceituais constituem operações de caráter lingüístico, próximas do **estruturalismo**, pois se propõem como um estudo de si mesmas, concentram-se na natureza da própria informação, desmitificam a criação". A exposição "Live in your head: when attitudes become form" (1968) reuniu obras de artistas italianos, holandeses, alemães e norte-americanos. No catálogo dessa mostra, Gregoire Müller diz: "O artista não tem mais razão de se sentir limitado por uma forma, uma matéria, uma dimensão ou um lugar. A noção da obra pode ser substituída por algo cuja única utilidade é significar: o artista dá uma indicação e o observador se vê impulsionado a refletir e a imaginar".

eles, alterando sua função tradicional; ou refletindo sobre seu uso cotidiano ao descontextualizar o objeto, inserir a proposta dentro de um estudo das propostas da arte conceitual. Exemplificar com alguns trabalhos referenciais de artistas conceituais.

- Comparar o modo como a fotografia é utilizada por Ken Lum com a forma que outros artistas presentes nesta XXIV Bienal a utilizam. Procure como referência os materiais de apoio sobre as obras de Claudia Andujar, Seydou Keita, Esko Männikkö e Mark Adams.



Ken Lum
"Photo-Mirror: soccer kids"
1997
moldura de madeira,
espelho e fotografias
140 x 100 cm
Coleção do artista



Ken Lum
"Photo-Mirror: sunset"
1997
moldura de madeira,
espelho e fotografias
140 x 100 cm
Coleção do artista

Glossário

Arte Pop: movimento dos anos 60. Apropriando-se das imagens da mídia e dos objetos de arte, aproximou a cultura de massa da arte erudita. Incorporou em seus trabalhos a fotografia, a colagem, a serigrafia e outros materiais industriais.

Canibalização: tomada em seu sentido metafórico, devorar, digerir e incorporar idéias e propostas de outras pessoas.

Estranhamentos: momentos em que algo a que já nos acostumamos passa a ser percebido de forma diferente, com o mesmo olhar que temos para algo completamente novo.

Gestalt: teoria da Psicologia que analisa a forma em sua relação de figura e fundo, tema principal e contexto. Enfatiza o papel da totalidade do fenômeno perceptivo na compreensão de suas partes.

Marcel Duchamp (Blainville, França, 1887): influenciou profundamente a arte contemporânea com seus "ready-mades", objetos "encontrados prontos". Expostos em museus e galerias, foram interpretados como críticas irônicas ao circuito artístico, à noção de autoria da obra de arte e à autonomia da arte na sociedade industrial.

Pablo Picasso (Málaga, Espanha, 1881 – França, 1973): um dos criadores do Cubismo, abandonou a ilusão espacial da perspectiva tradicional adotada pela arte ocidental desde a Renascença, propondo novas formas de olhar a realidade, fundindo numa mesma imagem visões de diferentes ângulos do mesmo objeto, chegando a colar os próprios objetos na tela.

Bibliografia

- BACHELARD, Gaston. "A poética do espaço: seleção de textos". São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BRAYSHAW, Christopher. Blind time: Ken Lum's photo-mirrors. In: "Boder Crossing", 16, n. 4, p. 42-43, Fall.
- FABRIS, Annateresa. O artista como produtor: Andy Warhol e o pós-moderno. In: CHALHUB, Samira (Org.). "O pós-moderno & semiótica, cultura, psicanálise, literatura, artes plásticas". Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- FUSCO, Renato de. "História da arte contemporânea". Lisboa: Presença, 1983.
- GIELEN, Denis. "Itineraire d'expositions, art & culture", n. 5, p. 32-33, jan.
- HONNEF, Klaus. "Arte contemporânea". Colônia: Tachen, 1992.
- LEITE, Miriam L.M. "História e fotografia". Cultura/Vozes, n. 3, maio/jun. 1992.
- MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. In: "Seleção de Textos". São Paulo: Abril Cultural, 1990. (Coleção Os Pensadores.)
- MUARREK, Ubiratan. Arte troca meio pela mensagem. "Jornal da Tarde", Modo de Vida, 17 jan. p. 4A.
- OSTROWER, Fayga. "Universos da arte". Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- PAREYSON, Luigi. "A teria da formatividade". Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, Ursula Rosa da. "A linguagem muda e o pensamento falante". Porto Alegre: Edipuc/RS, 1994.
- SILVA, Ursula Rosa da, LORETO, Mari L. "Elementos de estética". Pelotas: Educat, 1995.
- STANGOS, Nikos (Org.). "Conceitos da arte moderna". Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

Aprendendo com suas dúvidas: **Abaporu? Tarsila? Antropofagia?**

O quê?

- A dúvida e o ensino/aprendizado de arte;
- a Antropofagia, em Tarsila e no Modernismo brasileiro;
- o uso da cor e da deformação como formas de expressão.

Por quê?

Conhecer arte é um processo contínuo: as indagações são respondidas por meio da busca de informações e da criação de hipóteses, que geram novas perguntas. Expressar suas dúvidas e associações sem receio e ouvir as dos outros com respeito, indicando na obra o que percebem ao compartilhar essas vivências, constitui exercício fundamental do diálogo.

Estudar o uso da cor e da deformação na arte de Tarsila é uma forma de iniciar a discussão do conceito de Antropofagia, importante por seu papel na obra de Tarsila, no Modernismo brasileiro e na proposta de articulação do conjunto de obras selecionadas pelos curadores desta XXIV Bienal.

Para quê?

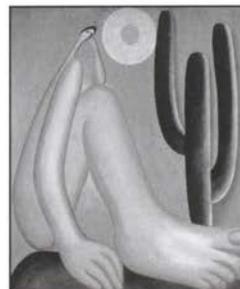
Para permitir ao aluno:

- transformar dúvidas e associações em estímulos para o processo de conhecer arte;
- começar a conhecer Tarsila, a Antropofagia e o Modernismo brasileiro;
- perceber como Tarsila cria uma linguagem própria com o uso da cor, da deformação e da criação de formas e figuras com significado simbólico pessoal;
- apropriar-se em sua atividade de criação dos conceitos de deformação e das possibilidades expressivas do uso da cor.

E também para introduzir a importância da discussão do conceito de antropofagia na concepção desta XXIV Bienal.

Tarsila do Amaral

Capivari, SP, 1886
São Paulo, SP, 1973



"Abaporu"
1928 - tinta a óleo sobre tela
85 x 73 cm
Coleção Eduardo
Costantini, Buenos Aires

Como? (Quando? Onde?)

Questionar e associar...

Ao olhar com curiosidade a obra de Tarsila na XXIV Bienal, ou sua reprodução, e ao lembrar ou descobrir informações sobre ela, diversas indagações e associações são despertadas, de acordo com a experiência de vida de cada um.

Peça aos alunos para anotar as perguntas e associações que surgirem no contato com a obra de Tarsila e com as informações apresentadas neste percurso. Cada questão abre caminhos, pistas para investigar e decifrar os significados presentes na obra.

O professor não deve temer o surgimento de questões que não saiba responder. Se aparecer uma dúvida para a qual não tenha resposta, procure anotar, pesquisar e responder num momento posterior. Essa atitude pode contribuir para ensinar os alunos a não ter medo de enfrentar o que desconhecem.

As dúvidas anotadas pelos alunos podem ser retomadas em diversos momentos pelo professor, que pode sugerir projetos específicos de pesquisa em arte ou fornecer referências para avaliar os conceitos de arte incorporados pelos alunos durante esse percurso educativo.

O caminho sugerido pode ser ampliado e integrado de diversas formas dentro da proposta de aula de cada professor, ao incorporar outras associações, outros questionamentos, informações e atividades que julgar pertinentes.

Estas são algumas das interrogações que orientaram a organização deste percurso educativo para conhecer arte:

- O que esta figura representa para mim? E para as outras pessoas? E para Tarsila?
- Tarsila deu a este quadro o nome de “Abaporu”. O que isso quer dizer? Por que esse nome?
- Por que Tarsila do Amaral criou este quadro? O que motiva alguém a ser artista?
- Por que a tela foi pintada desse modo, com esse tipo de linhas, de formas, de cores ...?
- Quais as inquietações dos artistas na época em que o quadro foi feito, no Brasil e no mundo?
- Qual a relação deste quadro com a Antropofagia? E com a Antropofagia na XXIV Bienal?

Conversar sobre o *Abaporu*

Convidar os alunos a parar durante algum tempo frente ao “Abaporu” (ou sua reprodução) e a olhar, sentir, questionar esta obra de arte.

Apresentar a experiência de leitura e busca de significados como um desafio: por que é assim? O que quer dizer? Como esses significados são representados formalmente na obra? O que cada um do grupo percebe e entende?

Tarsila na XXIV Bienal

A curadoria desta XXIV Bienal destacou a Sala Tarsila do Amaral como “ponto de partida e de convergência do Núcleo Histórico da XXIV Bienal. (...) Sua obra supera o exotismo e se constitui em símbolo de um país que se conhece culturalmente, capaz de estabelecer voz própria. Tarsila revela um momento em que o Modernismo brasileiro compreende a dinâmica cultural de nossa sociedade e a riqueza de sua formação étnica”. Em Tarsila, “a Antropofagia é um índice da capacidade brasileira de abrir-se para outras culturas, de compreender-se múltipla, mediante linguagem própria”.

Segundo Carlos Zilio, “a absorção que Tarsila faz do Pós-cubismo (...) estará intimamente ligada à apreensão do Brasil. (...) Essa devoração do pai totêmico – a cultura européia – para incorporar suas virtudes reforçando o próprio organismo – a cultura brasileira – será evidenciado na pintura de Tarsila, pela maior subjetividade que adquire graças às influências do Surrealismo, o que se fará sentir pela inclusão da mitologia brasileira. (...) Na fase antropofágica vai ficar evidenciada esta relação entre as duas culturas”.

Pós-cubismo: Período após 1912, quando o Cubismo dá origem ou se mescla aos diversos outros “ismos” da arte moderna com que Tarsila e os modernistas entraram em contato na Europa, como o Dadaísmo, o Futurismo, o Surrealismo.

Surrealismo: Movimento artístico europeu da década de 20 que enfatiza o papel dos sonhos, do inconsciente e do acaso na criação artística, foi fortemente influenciado pelas idéias do psicanalista Sigmund Freud (1856-1939).

Antropofagia na XXIV Bienal

A curadoria propõe o conceito de Antropofagia nesta Bienal também como uma metáfora do processo de construção da identidade cultural: “Enquanto prática simbólica, o canibalismo compreende que somos formados a partir do outro, algo que está na base da Antropofagia como conceito dinâmico incidente em diversos campos de cultura, ontem e hoje. A Antropofagia é exercício de identidade”.

O texto da curadoria “Noventa e cinco entre mil formas de Antropofagia e canibalismo” registra alguns dos múltiplos sentidos em que o conceito de Antropofagia é incorporado à XXIV Bienal: apropriação, voracidade, genocídio, comunhão religiosa, metáfora sexual...

O principal papel do professor nessa discussão é o de mediar a conversa entre seus alunos, estimulá-los a perceber e expressar as primeiras reações e associações, compartilhando essas vivências com o grupo.

O repertório de informações e vivências sobre arte de cada aluno orienta e delimita as possibilidades de interpretação em sua experiência com o “Abaporu”. Para criar condições que ampliem seus conceitos de arte, é importante que o professor se familiarize com o repertório dos alunos e procure respeitar suas referências particulares no processo de discussão.

Cada forma de olhar tem sua validade e traz sua contribuição para o grupo; não é uma questão de acerto ou erro. Ao falar com o grupo sobre a experiência que vive com esta obra de arte, cada aluno compartilha significados e cria possibilidades para ampliar sua visão de mundo e a de seus colegas.

Procure orientar a discussão propondo outras questões e incluindo novos conteúdos que auxiliem a aprofundar e decodificar as primeiras impressões, envolvendo os estudantes no percurso educativo sugerido sem excluir suas motivações pessoais, expressas em seus questionamentos (evite colocar na roda um excesso de informações sobre o artista e a obra, que podem inibir a participação dos alunos).

Pedir aos estudantes para escreverem sobre sua experiência com a obra e sobre a discussão facilita avaliar como foram incorporados os conteúdos sobre Tarsila, o movimento antropofágico, o Modernismo brasileiro e a XXIV Bienal que o professor julgou adequados incluir na discussão, verificando como relacionaram essas informações com as questões que levantaram e com seu cotidiano.

Investigar o uso da cor e da deformação na arte e no cotidiano

Conversar sobre o uso da deformação e da cor em Tarsila, comparando esses aspectos de

Abaporu

Tarsila descreve o *Abaporu* como “uma figura solitária monstruosa, pés imensos, sentada numa planície verde, o braço dobrado repousando num joelho, a mão sustentando o peso-pena da cabecinha minúscula. Em frente, um cacto explodindo numa flor absurda”. A partir de comentários de uma amiga, que dizia que suas pinturas “antropofágicas” (1928/1930) lembravam-lhe seus pesadelos, Tarsila identifica a origem de sua pintura desta fase: “Só então compreendi que eu mesma havia realizado imagens subconscientes, sugeridas por histórias que ouvira em criança”, contadas na hora de dormir pelas velhas negras da fazenda. “Segui apenas uma inspiração sem nunca prever os seus resultados. Aquela figura monstruosa, de pés enormes, plantados no chão brasileiro ao lado de um cacto, sugeriu a Oswald de Andrade a ideia da terra, do homem nativo, selvagem, antropófago...” (citações da obra de Aracy Amaral).

Oswald de Andrade (São Paulo, SP, 1890 – São Paulo, SP, 1954): Escritor brasileiro, teórico e articulador do movimento modernista e da Semana de Arte Moderna de 1922. Casado com Tarsila de 1926 a 1930. Seus textos “Manifesto da Poesia Pau-Brasil” (1924) e “Manifesto Antropófago” (1928) sintetizam o ideário poético do Modernismo.

Tupi-guarani: Os tupis foram o grupo indígena brasileiro que teve maior contato com os colonizadores. Sua língua foi a mais falada no país nos primeiros séculos após o descobrimento. Milhares de palavras em tupi ainda são utilizadas na língua portuguesa falada no Brasil.

Movimento antropofágico

Ao receber, em 11 de janeiro de 1928, este quadro de Tarsila como presente de aniversário, Oswald de Andrade comentou, impressionado: “É o homem, plantado na terra”. Conversando com ela e com o colega Faul Bopp, propuseram-se a fazer um movimento em torno deste quadro, dando origem ao movimento antropofágico. Seu título foi composto consultando um dicionário da língua dos índios tupi-guarani. *Abaporu* vem de *aba* (homem) e *poru* (comer) e significa o mesmo que Antropofagia, que vem do grego *antropos* (homem) e *fagia* (comer). Segundo Paulo Herkenhoff, curador-geral da XXIV Bienal “A Antropofagia é o momento histórico de grande densidade no modernismo brasileiro (...), um momento de busca por emancipação e atualização destes artistas”. Emancipação da tradição acadêmica, da importação atrasada de modismos europeus. Atualização em relação às questões relevantes no local e momento em que vivem e às discussões contemporâneas de artistas de todo o mundo sobre os rumos da arte moderna.

A cor em Tarsila

A cor é um fenômeno estudado por especialistas de diversas áreas. Sua definição e classificação assume diferentes significados para cada um deles: o químico a estuda como pigmentos, compostos por diferentes elementos; o físico como comprimentos de ondas eletromagnéticas; o psicólogo a descreve em termos de percepção visual; enquanto o artista se apropria dela por seu conteúdo sensível e seu potencial expressivo.

Segundo Aracy Amaral, “criada na fazenda, a menina Tarsila tinha natural predileção pelas cores que lhe falavam do calendário das festas populares do interior paulista: ‘Ensinaaram-me depois que eram feias e caipiras. Segui o ramerrão do gosto apurado... mas depois vinguei-me da opressão, passando-as para as minhas telas: azul puríssimo, rosa violáceo, amarelo vivo, verde cantante, tudo em gradações mais ou menos fortes, conforme a mistura de branco. Pintura limpa, sobretudo sem medo de cânones convencionais. Liberdade e sinceridade, uma certa estilização que a adaptava à época moderna. Contornos nítidos, dando a impressão perfeita da distância que separa um objeto de outro”.

sua obra com:

- outras obras da artista realizadas na fase “antropofágica”;
- obras de Tarsila realizadas em outros momentos de sua carreira, como as de seu aprendizado com o pintor acadêmico Pedro Alexandrino ou as realizadas na fase pau-brasil;
- obras de outros artistas que façam uso diverso da cor ou representem a realidade segundo outros padrões, selecionadas entre as reproduções e obras a que tiver acesso em sua escola ou entre as demais obras apresentadas nesta XXIV Bienal.

Partindo das colocações de Tarsila sobre o uso das cores adequado ao Brasil e da

relação entre a realidade e a arte como forma de representação, pesquisar e discutir outros usos da cor e da deformação no cotidiano, como:

- comparar as formas como as diferentes “tribos urbanas” criam sua identidade por meio do uso da cor (nas roupas, na maquiagem, nas lentes para os olhos...) e de alterações do corpo (musculação, cirurgia plástica, tatuagem, anéis no nariz...);
- comparar o “realismo” reconhecido nas fotografias (como as feitas pelas famílias dos alunos) e a “deformação” na construção dos personagens de história em quadrinhos (por exemplo, a cabeça grande e as mãos com quatro dedos de vários personagens da Turma da Mônica);
- comparar a diferença do uso da cor aplicada nos desenhos de histórias em quadrinhos e nos desenhos animados (é comum o uso de cores fortes, chapadas, sem variação de luminosidade) com seu uso “realista” nas fotos publicadas em revistas e nos filmes;
- comparar o uso da cor para criar climas emocionais diferentes em produções de diversos gêneros (por exemplo, um filme de terror e um filme romântico).

Na discussão dos resultados dessas pesquisas, ao comparar o uso da cor e da deformação por artistas pertencentes a grupos culturais diversos, podemos avaliar como os alunos compreendem os diferentes modos como os indivíduos e as culturas enxergam o mundo e as interações entre o regional e o universal, e se relacionam suas descobertas a suas vidas. Essa avaliação pode ser feita por meio da participação na discussão ou por um texto que registre as impressões de cada aluno.

Cor, forma e expressão

Essa investigação possibilita a introdução de conceitos sobre formas de representação da realidade por meio da discussão das rela-

A realidade e a arte

Gleizes e Metzinger: “A realidade é mais profunda e complexa que as receitas acadêmicas”, “O mundo visível só se torna o mundo real através do pensamento”, “Um objeto não tem uma forma absoluta, tem várias, tem tantas quantas as dimensões existentes no domínio do significado”.

Picasso: “Nós devemos agradecer aos pintores a imagem que temos da natureza. Nós a percebemos através de seus olhos. (...) Eles criaram imagens que são aceitas como a verdadeira natureza, porque sua sintaxe está bem estabelecida. (...) Na realidade, esta é uma questão de signos. (...) É uma convenção estabelecida, nos comunicamos pelo uso destes signos”.

Fayga Ostrower: “Queira o artista ou não, (...) ao formar, ao dar forma à imagem, o artista é obrigado a deformar (...) mesmo querendo inspirar-se em formas da natureza, o artista as abandona para criar formas de linguagem. Serão formas específicas, de acordo com a especificidade material de cada linguagem”.

André Lhote (Bordéus, França, 1885 – Paris, França, 1962): Pintor francês, escritor e professor de arte. Participou das primeiras manifestações cubistas e fundou sua própria academia em 1922.

Albert Gleizes (Paris, França, 1881 – Avignon, França, 1953): Pintor e escritor francês. Em 1912 publicou, em parceria com Jean Metzinger, o livro *Du Cubisme*, obra importante como fundamentação teórica do movimento cubista.

Fernand Léger (Argentan, França, 1881 – Gif-sur-Yvette, França, 1955): Pintor francês com estilo cubista próprio, influenciado por sua admiração da tecnologia industrial.

Pedro Alexandrino (São Paulo, SP, 1864 – São Paulo, SP, 1942): Pintor brasileiro conhecido por suas “naturezas-mortas”, formado pela Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro em 1893.

O regional e o universal

Tarsila fala sobre seu trabalho e a arte moderna: “Por que ignorar o que se passa no terreno artístico quando os telegramas diários nos põem em contato com as nações as mais distantes (...) Estamos numa grande época, assistimos a um renascimento formidável de letras e artes. (...) Sou profundamente brasileira, e vou estudar o gosto e a arte de nossos caipiras. Espero, no interior, aprender com os que ainda não foram corrompidos pelas academias” (citações da obra de Aracy Amaral).

Segundo o texto da curadoria sobre Tarsila, “a artista mesclava vanguarda e tradição (...)”. A tradição da vida caipira numa fazenda no interior de São Paulo, da formação inicial com o pintor acadêmico **Pedro Alexandrino**, e de suas viagens conhecendo o Brasil com os modernistas. A vanguarda descoberta em seu contato com as propostas da arte moderna nos grupos de artistas modernistas brasileiros e em suas viagens para a Europa, marcadas por sua formação artística com os cubistas **André Lhote**, **Albert Gleizes** e **Fernand Léger**.

ções entre a arte e a deformação – explicitando critérios culturais de “certo” e “errado” que os próprios alunos incorporaram em relação aos seus desenhos – e de informações sobre conceitos relacionados ao uso da cor – matiz, tonalidade, saturação, clareza, cores primárias, secundárias, complementares, possibilidades de combinação etc. Essas informações podem ser introduzidas pelo professor na forma de aulas expositivas e/ou por meio da orientação da pesquisa dos alunos e/ou por meio da discussão de experiências práticas dos alunos em atividades sobre esses temas.

Propor aos alunos exercícios, individuais ou em grupos, que permitam criar diferentes versões de uma mesma obra:

- pela alteração/deformação da proporção de partes das figuras escolhidas, procurando atribuir um significado pessoal ao resultado dessas modificações;
- pela alteração das cores, estudando as diversas maneiras de utilizar os tons.

Para essas experiências, reproduzir um desenho, que pode ser o “Abaporu” ou algo criado pelos alunos. As cópias podem ser feitas por meio de xerox, usando uma mesa de luz ou um retroprojetor, quadriculando o desenho a ser reproduzido ou decalcando-o com papel carbão ou de seda. Ao copiar ou decalcar, os alunos podem introduzir voluntariamente alterações nos desenhos, modificando a posição em que colocam um papel sobre o outro, alongando ou encurtando determinadas partes.

As mesmas cópias, com ou sem “deformações”, podem ser usadas nas experiências com a cor. Para que os alunos percebam o caráter material da cor em pintura, o ideal é utilizar diversos tipos de técnicas e materiais de desenho, como a colagem, lápis de cera, anilina, ou pigmentos (como as diversas cores de “pó xadrez”) misturados com cola branca.

Se sua escola dispuser de uma sala de informática que os alunos possam utilizar, um programa de desenho simples, como o Paint, incluído entre os acessórios do Windows pode facilitar a realização de experiências com a cor e com a deformação a partir de uma mesma imagem arquivada na memória do computador.

Expor e discutir o resultado dessas experiências de criação com a classe oferece condições de avaliar a compreensão dos conceitos trabalhados e o quanto estão preparados para falar de arte como algo presente.

Sugestões de continuidade

- Por que relativamente poucas mulheres tem o mesmo destaque que Tarsila no campo das artes?
- “Abaporu” foi pintado em 1928. O que estava acontecendo nessa época, no Brasil e no mundo? Que relações podemos descobrir entre o quadro, a artista, o **Modernismo brasileiro** e o momento histórico? Por que esse quadro tem tanto valor para a história da arte brasileira e para o colecionador que o tem sob custódia?

A arte e a deformação

Fayga Ostrower: “A seletividade representa um princípio ordenador da própria percepção. Reencontramos esse princípio em qualquer comunicação que façamos, mesmo fora da arte. Partindo de uma totalidade neutra – que seria a plenitude da natureza –, restringimo-la a determinados aspectos que consideramos mais importantes do que outros, que nos interessam sobretudo; estes, por serem significativos, acentuamos, a fim de formular o conteúdo de nossa mensagem. Em essência, podemos dizer que a deformação constitui um processo de acentuação formal. O sentido pejorativo que envolve o termo ‘deformação’ ou ‘distorção’ apenas revela que, aqui como em tudo, entram em jogo valorações inconscientes”.

Monteiro Lobato: “Há duas espécies de artistas. Uma composta dos que vêem normalmente as coisas e em consequência fazem arte pura, guardados os eternos ritmos da vida, e adotados para a concretização das emoções estéticas, os processos clássicos dos grandes mestres. A outra espécie é formada dos que vêem anormalmente a natureza e a interpretam à luz de teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica excessiva”.

Mário de Andrade (São Paulo, SP, 1893 – São Paulo, SP, 1945): Escritor, musicólogo, professor e defensor do patrimônio artístico e cultural brasileiro. Teórico e articulador do movimento modernista e da Semana de Arte Moderna de 1922.

Modernismo brasileiro

Segundo **Mário de Andrade**, “a transformação do mundo com o enfraquecimento gradativo dos grandes impérios, com a prática européia de novos ideais políticos, a rapidez dos transportes e mil e uma outras causas internacionais, bem como o desenvolvimento da consciência americana e brasileira, os progressos internos da técnica e da educação, impunham a criação de um espírito novo e exigiam a reavaliação e mesmo a remodelação da inteligência nacional. Isso foi o movimento modernista, de que a Semana de Arte Moderna ficou sendo o brado coletivo principal”. Ainda segundo Mário, os principais objetivos do movimento modernista eram “o direito permanente à pesquisa estética, à atualização da inteligência artística brasileira e à estabilização de uma consciência criadora nacional” (citações do catálogo “Semana de 22”).

A Semana de Arte Moderna de 1922, realizada em São Paulo, envolveu representantes das artes plásticas, da literatura, música e dança, marcando o princípio desse movimento artístico, que discutia como criar uma arte brasileira autêntica, incorporando as propostas das vanguardas artísticas européias do início do século XX.

- Partindo da questão do porquê do título em tupi e da interpretação de Oswald de Andrade do quadro como representação do homem brasileiro, podemos investigar a forma como os artistas procuraram representar o brasileiro ao longo dos séculos. Como os índios são representados no decorrer da História pelos artistas, escritores, músicos e cineastas brasileiros? Como se relacionam essas representações dos índios com as atitudes tomadas em relação a eles pela sociedade brasileira ao longo de sua História? Como as pessoas de sua comunidade percebem os grupos indígenas? Como vivem esses grupos atualmente? Como você representaria os povos indígenas depois desta pesquisa?

Procure articular seu trabalho em conjunto com outros professores.



Tarsila do Amaral
"Estudo para a Negra" - c. 1923 - lápis sobre papel
23,5 x 18 cm - Coleção Fanny Feffer, São Paulo



Tarsila do Amaral
"Antropofagia" - 1929 - tinta a óleo sobre tela
126 x 142 cm - Coleção Paulina Nemirowsky,
Fundação Nemirowsky, São Paulo

Glossário

Acadêmico: a partir do século XVI, as academias se institucionalizaram na Europa como referências para o ensino e a prática de arte. No Brasil, a primeira foi a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, criada em 1820 seguindo os princípios neoclássicos da Missão Artística Francesa (1816).

Deformação: alteração da forma em relação a um padrão de percepção ou a uma norma de representação.

Vanguarda: termo de origem militar que designa as forças que vão à frente do movimento de um exército. Transposto para as artes, refere-se aos artistas que realizam um trabalho inovador, pesquisando e apontando novos caminhos para a criação artística.

Bibliografia

- AMARAL, Aracy A. "Arte na Semana de 22". São Paulo: Perspectiva e Bovespa, 1992.
- _____. "Tarsila: sua obra e seu tempo". São Paulo: Perspectiva e Edusp, 1975.
- ANDRADE, Oswald. Manifesto Antropófago. "Revista de Antropofagia", n. 1, ano 1, maio 1928.
- ASHTON, Dore. "Picasso on art : a selection of views". Londres: Thames and Hudson, 1972.
- GLEIZES, Albert, METZINGER, Jean. "Du Cubisme" – 1912. In: HERBERT, Robert L (Org.). "Modern Artists on Art". N.J., 197?.
- GONÇALVES, Agnaldo J. Síntese da Modernidade. "Revista Guia das Artes", n. 28, São Paulo: Casa Editorial Paulista, 1992.
- LÉGER, Fernand. "Funções da pintura". São Paulo: Nobel, 1989.
- OSTROWER, Fayga. "Universos da arte". Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- "Semana de 22: antecedentes e conseqüências". Catálogo da exposição comemorativa do cinquentenário. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 1972.
- ZÍLIO, Carlos. "A querela do Brasil: a questão da identidade na arte brasileira". Rio de Janeiro: Funarte, 1982.

BRIAN MAGUIRE

O resgate pelo retrato

O quê?

- A arte e a ética nos retratos de Brian Maguire;
- o artista diante da miséria e do crime;
- a vida na cidade: canibalismo x solidariedade.

Por quê?

Alguns artistas criam suas obras com a intenção política de participar ativamente dos rumos da vida em sua comunidade. A arte pode ser um meio para o artista posicionar-se eticamente, revelando aspectos ocultos da realidade social, violências tornadas banais por sua repetição cotidiana.

A solidariedade expressa no processo de criação da obra de Brian Maguire, seu desejo de criar condições simbólicas de inclusão dos marginalizados na sociedade contrariam a atitude de canibalismo para com os excluídos, presente no sistema sociopolítico-econômico.

Seus retratos tornam esse contexto visível, permitindo a discussão da situação dos indivíduos que têm suas possibilidades existenciais restringidas, “devoradas” por esse sistema. Assim, a discussão deste trabalho pode apontar aos alunos novas compreensões e possibilidades de ação em relação a essas questões.

Para quê?

Para permitir ao aluno:

- analisar o uso dos elementos da linguagem visual nesta obra, percebendo como o artista utiliza a cor e o gesto em seus desenhos ou suas pinturas, e vinculando seu uso da deformação a uma atitude expressionista;
- abordar os retratos de Brian Maguire como um resgate simbólico do indivíduo e como uma contestação à violência e à discriminação presentes na realidade social;
- perceber o retrato como revelação do indivíduo (microcosmo) e do meio social (macrocosmo), compreendendo os vínculos entre ambos;
- renovar seu olhar sobre o cotidiano, desenvolvendo uma perspectiva crítica e estética em relação ao meio ambiente natural e social;
- participar de um projeto transdisciplinar, discutindo as atitudes para com a miséria

Brian Maguire

Bray, Irlanda, 1951



“12 days in March”
(12 dias em março)
1998 - técnica mista
sobre papel - 12 desenhos
49 x 70 cm (cada)

e a criminalidade presentes no cotidiano por meio de desenhos, textos e dramatizações.

Como? (Quando? Onde?)

Observar e refletir

Sugerir aos alunos que observem cada uma destas imagens e apontem suas características.

Ao primeiro olhar, talvez aparentem ser apenas retratos comuns, que não dizem nada de novo, como as fotos três por quatro em que não nos reconhecemos em nossos documentos.

Para criar condições de um maior envolvimento dos alunos com a obra, é adequado fazer algumas perguntas para o grupo, dando início a uma discussão. Na observação dos retratos, aprofundar a discussão, pedindo aos alunos que procurem apontar a cada colocação o que na obra os faz pensar assim.

Como imagina que o artista fez estes retratos? A partir de poses? A partir de fotos?

Por que eles foram feitos com diferentes cores e tipos de linhas?

Conseguiria reconhecer algum deles se os encontrasse na rua?

O artista alterou (deformou) de alguma forma a aparência das pessoas?

Reconhecem que materiais foram utilizados na produção dos retratos?

Por que eles têm o mesmo tamanho e o mesmo formato?

De que forma estes retratos estão organizados?

Por que o artista os colocou desta maneira?

As pessoas retratadas têm alguma relação entre si?

Que idade têm estas pessoas?

Por que os retratos têm datas e nomes registrados?

Quem são as pessoas retratadas? Como são?

Como elas se sentem? Estão felizes, tristes, preocupadas, bravas, aborrecidas?

Quais suas histórias?

Se os alunos discutirem a questão da semelhança ao comentarem estes retratos, o professor pode introduzir o conceito de deformação, utilizada como um recurso expressivo pelo artista. Períodos de crise, em especial, parecem produzir artistas que canalizam as ansiedades de seu tempo para suas obras. No contexto do individualismo moderno, o poder expressivo de cores e formas, de pincelada e textura, de tamanho e escala, pode ser levado ao extremo. A intensificação do aspecto **expressionista** da arte é característico de muitos artistas do século XX. São os casos, por exemplo, das imagens alucinatórias de Munch; da natureza deformada de Van Gogh; da obra de Ensor.

Inventando histórias

A partir das respostas dadas pelos alunos, o professor pode pedir que eles criem uma história para as pessoas

Retratos

Segundo Mc Evilly, Maguire dividiu seu tempo de trabalho em São Paulo entre os retratos das crianças e "retratos feitos com carvão, tinta e giz pastel oleoso, baseados em fotografias de presidiários publicadas nos jornais. (...) Nos retratos de criminosos adultos, o objetivo de Maguire é re-humanizar e revitalizar o indivíduo retratado. Ele passou doze anos dando aulas de arte a prisioneiros em prisões irlandesas, onde construiu várias amizades e se impressionou muito com a humanidade dos homens com quem trabalhou com os misteriosos problemas pelos quais cada um deles se meteu em uma armadilha. Os prisioneiros brasileiros cujas fotos viu nos jornais também estavam em uma armadilha, e as crianças desprovidas de recursos econômicos e culturais com quem trabalhou no Centro Cultural podem ser descritas como estando à caminho da armadilha, ou em perigo de tropeçar em uma delas se suas vidas penderem para as ruas. 'Como as crianças se tornam criminosos?' é a questão por trás do projeto de Maguire nestes dois conjuntos de retratos". O artista deu um segundo título a esta obra: "Diário Popular Drawings".

Re-humanizar: o processo ocorre pela criação de uma imagem distante da do estereótipo do criminoso em termos formais. Segundo Fayga Ostrower, "o conteúdo expressivo de uma obra de arte se baseia no caráter dinâmico ou estático do movimento visual articulado (...) integrando estados de ser contrastantes (...): movimento e não-movimento, tensão e não-tensão. Daí se formula o estado de ânimo da obra".

Expressionismo: movimento artístico que se fundamenta na expressão intensa das emoções, com pinceladas fortes e com deformações da figura humana.

Expressionista

Segundo Donald Kuspit "o **Expressionismo de Maguire** pode ser compreendido como uma forma de protesto e rebelião contra a realidade irlandesa contemporânea. (...) A mensagem do Expressionismo de Maguire parece ser que para ser verdadeiramente, existencialmente, um indivíduo na Irlanda atual, é necessária uma rebelião espiritual pessoal semelhante à rebelião política contra a Inglaterra. Isto sugere que a revolta espiritual que as pinturas de Maguire representam é uma forma – mutante? – de rebelião política. Ela assume a forma que tais rebeliões quase sempre tomam de início: a revelação do desespero da vida cotidiana e a exposição emocional da miséria do status quo. O Expressionismo zangado das pinturas de Maguire entregam a mentira da felicidade da vida na Irlanda, delatando o fantástico Romantismo Irlandês".

Mc Evilly comenta que, nos retratos expostos nesta Bienal, Maguire procurou controlar o aspecto expressionista de sua pintura para reduzir ao máximo sua interferência na revelação desses personagens.

retratadas, imaginando suas atividades cotidianas, onde moram, como é seu bairro e quais os objetos e construções que fazem parte de seu meio. Essa história pode ser realizada em grupos, tomando a forma de textos, desenhos e dramatizações.

É a oportunidade para o professor introduzir informações sobre como Brian Maguire retratou essas pessoas e comparar suas histórias reais com as criadas pelos alunos, discutindo o que sabem sobre a situação da **marginalidade** e do crime em nossa sociedade e o modo como uma pessoa comum, como aquelas para quem inventaram suas histórias, se envolve nesse tipo de situação.

A sociedade industrial trabalha com a produção de mercadorias em série e o ser humano tende a olhar da mesma forma seus atos cotidianos, como repetições merecedoras de pouco interesse, executadas de forma automática, sem qualquer reflexão. Devorado por seus compromissos e por seu trabalho, orienta-se apenas pelo cumprimento dos mesmos, alienando-se em relação à própria vida. As preocupações individuais e a repetição diária das situações podem nos distanciar de nossos atos e das condições sociais em que vivemos. A morte da atenção, matéria-prima da criatividade, faz com que passemos pelas situações cotidianas da vida urbana sem dar-lhes importância, ou seja, sem percebê-las, sem vivenciá-las verdadeiramente.

A criação artística pode ajudar a recobrar a atenção para com o cotidiano, mostrando como olhar o contexto em que nos inserimos de modo diferente. Assim, a vida escapa do processo de banalização e pode ser retomada como um alvo prioritário para o envolvimento criativo de cada indivíduo. As pequenas atitudes e cenas que marcam o dia-a-dia adquirem grande importância ao tecerem história, engendrando toda uma trama de relações sociais.

Na obra de Brian Maguire, as imagens são apresentadas em conjuntos, procurando pelos contrastes acentuar o caráter único dos retratados, afirmando que cada um tem uma identidade e diferencia-se dos demais. A mostra no espaço da Bienal das fotos dos **retratos de crianças** em seus lares, junto com as obras emprestadas pelas crianças, acentua seu caráter individual, trazendo um fragmento do mundo de cada uma para a exposição.

A partir desse olhar diferenciado, reconhecendo que cada marginalizado é muito mais que um número nas estatísticas, é um indivíduo, com nome, com endereço e história, é possível desenvolver um comportamento ético em relação ao ambiente social. A reflexão sobre a atuação de cada um na sociedade, como indivíduo e cidadão, cria condições para a construção de uma consciência ética.

Marginalidade

Fiach Mac Conghail prefaciou um catálogo que reúne as obras criadas por Maguire para a XXIV Bienal: "Após minha única visita à favela de Vila Prudente, em São Paulo, surgiu em mim uma certa melancolia. O sentido de fatalidade, que existe entre os setores marginalizados de qualquer sociedade, começou a me perturbar, sem propiciar qualquer compreensão. Não fiz nada. Inércia, complacência, inatividade, posicionaram-me em outra classe. Nas obras de Brian Maguire expostas na XXIV Bienal de São Paulo, a mesma melancolia é evidente. Todavia, o memorial que Maguire construiu cria oportunidades para refletir e pensar. Ele contém um comentário simples de alguém de fora sobre as consequências universais dos acasos do nascimento e da herança. A ordem social (como vista pelas autoridades), em qualquer parte do mundo, é perpetuada pelas classes, e é essa consciência de classe (ou falta dela) que causa a inércia e a complacência. A obra 'Casa da cultura' documenta algo que também é conhecido no país de origem de Maguire, a Irlanda".

Consciência de classe: o reconhecimento dos vínculos e das condições compartilhados por grupos de pessoas dentro da ordem social, condição necessária para a mobilização pela transformação dessas condições.

Brian Maguire (Dublin, Irlanda, 1951): seu trabalho é simultaneamente mobilizador, provocativo e questionador. Influências políticas e sociais são parte integrante de sua obra. Maguire tem trabalhado com diversas mídias, pintura, vídeo e instalações". Os títulos de alguns de seus últimos projetos denotam sua preocupação: "Escolha", "Violência na Irlanda", "Observações", e "O corpo-político".

Retratos de crianças

Thomas Mc Evilly escreveu sobre o processo de criação da obra "Casa da Cultura": "Brian Maguire exhibe vinte retratos, feitos com carvão, de crianças que vivem em uma favela de São Paulo. A favela é um pedacinho de terra em que famílias se alojam perto de uma linha de trem, com vielas que conduzem para dentro e para fora. Dentro da favela está o Centro Cultural Vila Prudente, um edifício com duas salas onde as crianças do local têm aulas de teatro e de dança. (...) Após ser convidado para representar a Irlanda na XXIV Bienal de São Paulo, Maguire passou oito semanas trabalhando no Centro Cultural, em fevereiro e março de 1998. (...) Conheceu cada uma das crianças, visitou suas casas e conheceu alguns de seus pais. Desenvolveu uma afeição pessoal pela favela. Começou a fazer os retratos das crianças nas aulas de artes visuais. (...) Cada vez que um retrato era terminado, a criança retratada o levava para casa e escolhia um lugar para pendurá-lo no lar de sua família. Maguire visitou cada casa e fotografou o retrato em seu ambiente doméstico. Sua mostra na Bienal de 1998 inclui (...) as fotografias das casas das crianças com os retratos pendurados nelas. Os retratos a carvão foram emprestados à Maguire pelas crianças para a exibição, e para elas serão devolvidos. Não estão à venda".

Canibalismo x solidariedade – processos de exclusão e de inclusão

As interpretações mais antigas da teoria da evolução de Darwin destacam a competição entre as espécies como um importante critério para sua sobrevivência. Entretanto, novas abordagens a esta teoria destacam também o papel da cooperação entre os seres vivos como critério para definir sua adaptação ao meio ambiente e sua capacidade de sobrevivência.

Em diversos períodos, a história da humanidade parece resumir-se em conflitos por territórios e posses, materiais ou simbólicos. O outro ser humano passa a ser considerado apenas um concorrente a ser vencido,

“devorado”, assimilado. É preciso lembrar que o principal motivo para a constituição dos grupos e das sociedades são os benefícios coletivos gerados por esta associação, e que o outro pode ser visto também como um possível parceiro.

Se por um lado a crescente violência do ambiente urbano torna a segurança uma preocupação prioritária de seus habitantes, por outro lado a própria sociedade parece adotar atitudes de **canibalismo** em relação aos excluídos ou marginalizados, devorando suas possibilidades existenciais de realização ao abster-se de iniciativas para incluí-los em seu meio.

Muitas escolas públicas de São Paulo vivem em suas comunidades situações de conflito que incluem depredações, roubo, tráfico e consumo de drogas, gangues, violência física e sexual etc. Diversas escolas compreenderam que essas questões não podem ser resolvidas apenas por meio de protestos e solicitações de mais policiamento, que é necessário um esforço da própria instituição para tornar-se um ponto de encontro da comunidade para refletir, discutir e procurar soluções para os problemas que atingem a todos.

Integrar os alunos nesse processo pode evitar que essas questões tão graves sejam banalizadas devido a sua repetição diária, permitindo que reflitam sobre o papel da estrutura social na manutenção dessa condição de vida e adotem posições que possam contribuir para que esses problemas se modifiquem ao longo de suas vidas.

Resgatar simbolicamente, por meio do desenho, da narração ou da dramatização, o modo como os alunos vivem esses problemas em seu cotidiano pode ser uma forma de integrar a disciplina de artes em um projeto transdisciplinar sobre essas

Canibalismo

Brian Maguire indicou para acompanhar sua obra no catálogo de Representações Nacionais desta XXIV Bienal um texto de Jonathan Swift, “uma proposta modesta para evitar que os filhos dos pobres sejam um fardo tanto para os pais quanto para o país, e o fazer com que elas [as crianças] sejam benéficas ao povo”, que ironicamente propõe resolver o problema social dos marginalizados aproveitando-os como alimento, gerando recursos para a sociedade: “Minha intenção está longe de limitar-se a cuidar apenas das crianças dos mendigos declarados; é de alcance bem maior, e deverá abranger todas as crianças de uma certa idade, que nasceram de pais efetivamente tão pouco aptos a sustentá-las quanto aqueles que pedem por nossa caridade nas ruas. (...) Foi-me assegurado por um mui ilustre americano de minhas relações em Londres que uma criança jovem, sadia e bem alimentada, com um ano de idade, é um alimento muito delicioso, nutritivo e saudável. (...) Que das já estimadas 120 mil crianças, 20 mil sejam reservadas para criação (...) Que as demais 100 mil possam, com um ano de idade, ser colocadas à venda, (...) tenras e gorduchas para uma boa mesa. Uma criança servirá para dois pratos durante uma reunião de amigos. (...) Esse alimento será bastante requintado e, portanto, muito apropriado para os senhores proprietários, que, como já devoraram a maioria de seus pais, parecem merecer o melhor direito à posse das crianças (...)”.

Jonathan Swift (Dublin, 1667–1745): reitor de St. Patrick's, escritor conhecido pelo livro “Viagens de Gulliver” (1726). Em seus textos combate as injustiças sociais com ironia e sátira a corte, os partidos e os representantes do Estado.

Protestos

Segundo Fayga Ostrower, “no contexto da sociedade de consumo, as coisas se viciam”. De um lado existe um acesso a informações, são muitas as oportunidades oferecidas, mas, de outro, “um processo que aliena as pessoas de sua espontaneidade criativa e de seu potencial sensível, um verdadeiro processo de dessensibilização das pessoas. Num bombardeio ininterrupto por meio dos diversos canais de persuasão cultural e meios de comunicação – bombardeio que vai da casa à rua, à escola, ao trabalho, ao lazer, e ao qual o indivíduo está sendo exposto praticamente desde o momento em que nasce – procuram-se impor os valores do consumismo como únicos valores reais, única meta de vida e única forma de realização social. A curiosidade natural do jovem diante da vida, os anseios, as aspirações e as necessidades do adulto, tudo é sumariamente reduzido ao nível de mercadorias. (...) É nesse panorama cultural – num clima de alienação e desestruturação da personalidade acompanhando o bem-estar e o progresso material, e ainda com o dinheiro representando o único parâmetro para se aferirem realizações espirituais – que devem ser vistas as várias tendências da arte contemporânea. Só assim tornam-se compreensíveis as contínuas ondas de protesto e, sobretudo, o caráter de agressão e violência desse protesto, chegando a formas mórbidas de autodestruição. Seria impossível que os artistas e sua produção estivessem fora das pressões da sociedade de consumo, ou mesmo de suas seduções”.

questões, confrontando as alternativas do canibalismo e da **solidariedade** a partir da discussão das obras de Brian Maguire e de seu enfoque sobre a miséria e a marginalidade, procurando criar condições simbólicas de inclusão por meio dos retratos, de sua exposição na Bienal e de sua devolução aos lares das crianças retratadas.

Dessa forma, o exercício de observação da obra pode propiciar condições para que os alunos desenvolvam também uma nova forma de perceber sua participação nas relações sociais. Esse olhar supõe integrar à vida de cada um atitude participativa na discussão e procura de soluções para os problemas da comunidade.

Anotar a participação dos alunos durante as atividades de observação, discussão e criação, registrando o processo individual de construção do conhecimento, é a melhor forma de avaliar a compreensão dos conceitos abordados neste percurso educativo, proposto a partir das obras de Brian Maguire.

Solidariedade

Além dos dois conjuntos de retratos, Mc Evilly comenta que "Outro elemento da exposição é uma única grande pintura feita com tinta acrílica, baseada no massacre de prisioneiros no Pavilhão da Prisão Estadual, onde policiais fuzilaram muitos dos prisioneiros em suas celas. (...) Uma forma de ver estes vários elementos é como quadros de diferentes estágios da vida. Primeiro os personagens são vistos como crianças, então como prisioneiros com seus retratos nos jornais, e finalmente como cadáveres após o massacre da polícia. (...) Por outro lado, Maguire sente que as crianças que tiveram algum tipo de orientação no Centro Cultural tem menos chance de terminar na prisão do que teriam se vivessem nas ruas. (...) Assim como o calor e o apoio de sua vida familiar as envolve, as paredes de seus lares abraçam seus retratos. É aqui que a intervenção na tragédia social desses três diferentes estágios de vida pode acontecer. O que une os grupos representados é que eles são socialmente invisíveis no Brasil. É sua invisibilidade que Maguire tenta corrigir, ao torná-los visíveis em seus retratos. Ele declara: Desenhar é um ato de amor".

Sugestões de continuidade

- Comparar os vários tipos de retratos feitos em diversos momentos da História da Arte, caracterizando as relações entre a sociedade de cada época e os retratos, pesquisando a história do retrato e das diversas funções que assumiu (mesmo que realizados com propósitos distintos da arte, como o **retrato falado**); analisando as técnicas utilizadas e os elementos visuais que o artista escolheu para expressar as personalidades retratadas e seu contexto.

Algumas atividades podem ser propostas a partir da comparação entre os retratos de Brian Maguire e os de outros artistas da XXIV Bienal que criam retratos, mesmo que utilizem técnicas diferentes, ou com artistas de outras épocas, como Portinari e Leonardo Da Vinci.

Os retratos oferecem representações simbólicas das pessoas conforme as intenções do artista ao apresentar o personagem retratado e seu contexto. Os retratos de Leonardo Da Vinci, por exemplo, pretendem dizer algo de espiritual, tentam gravar a personalidade do retratado e seus sentimentos. Já os retratos de Portinari podem ser vistos dentro do contexto de busca de uma imagem de legitimidade pela elite política e intelectual brasileira do período.

A investigação dos conteúdos e valores simbólicos explicitados nos retratos permite que se revelem novas dimensões nas imagens da vida pública ou doméstica, oferecendo informações sobre seu cenário, sua indumentária, adereços e características do próprio personagem.

A partir dessa pesquisa, os alunos podem realizar em grupo um jogo em que os colegas tentam identificar a que época pertence o personagem de um retrato selecionado por outra equipe com base nas pistas oferecidas pelos elementos presentes na cena. Com isso, o profes-

Retrato falado

Gombrich comenta que "certamente é possível ver todo retrato como um esquema de cabeça modificado pelos traços distintivos sobre os quais desejamos transmitir informação. A polícia às vezes emprega desenhistas para ajudar testemunhas na identificação de criminosos. Eles desenham um rosto vago, esquemático, e orientam as testemunhas nas alterações progressivas desse rosto padrão. Elas respondem 'sim' ou 'não' às propostas de alterações, também padronizadas, até que o rosto esteja suficientemente individualizado. De posse, então, desse retrato falado, a polícia faz uma busca proveitosa nos arquivos. Esse relato da execução de um retrato por controle remoto pode parecer forçado, mas pode muito bem servir de parábola. Lembra-nos que o ponto de partida de um registro visual não é uma certeza, mas uma conjectura condicionada pelo hábito e pela tradição. (...) Não deveríamos inferir desse fato que não existe semelhança objetiva? (...) A conclusão é tentadora, e é recomendada ao professor de apreciação da arte porque demonstra ao leigo quanto daquilo que chamamos de 'ver' é condicionado por hábitos e expectativas. (...) Se toda arte é conceitual, então a questão é simples. Porque os conceitos, como as pinturas, não podem ser verdadeiros ou falsos. Podem ser apenas mais ou menos úteis à formação de descrições".

so pode trabalhar o conceito de antropofagia, identificando inter-relações, apropriações e diferenças culturais entre várias épocas.

- Pedir aos alunos que criem outra coleção de retratos reunindo fotografias dos colegas, ou que façam desenhos que os retratem, para posteriormente montarem uma história sobre o grupo de sua sala de aula.
- Coletar um conjunto de fotografias de propagandas de políticos, distribuídas fartamente durante a eleição deste ano, realizando intervenções sobre seus retratos com tinta e outros materiais e comparando os resultados às imagens de Maguire.
- Retomar os conteúdos trabalhados a partir da observação das obras de Brian Maguire com base nas letras de músicas "rap" sobre questões sociais e **banalização** da violência no cotidiano, como as músicas do grupo 'Racionais', de 'Gabriel, o Pensador', do grupo 'Pavilhão 9' entre outros.
- Comparar a referência de Maguire ao massacre no Carandiru com a instalação "111" (1993), obra realizada pelo artista Nuno Ramos (São Paulo, SP, 1960) sobre o mesmo tema, no Museu de Arte Contemporânea de Porto Alegre e em São Paulo no Gabinete de Arte Rachel Arnaud, rerepresentada na Bienal Brasil Século XX, em 1994.



Brian Maguire - "Pamela Viana da Silva, Elisabeth Andrade Castro Alves, Elizabete Silva da Souza, Alan Barros de Souza, José Roberto de Lima Silva, Neide da Silva Correia, Katia Correia, Ingrid Lopes da Silva, Marco Alencar dos Santos, Tabata Viana da Silva, Patricia Castro de Souza, Carlos José Alves, Clebson Barros da Silva, Fernandes Pereira da Silva, Catia Pereira dos Santos, Karen Cristina Santos Estero, Regivan Aparecido da Conceição, Grislaine Aparecida da Silva Santos Cesar - Casa da Cultura, favela Vila Prudente, São Paulo" - 1998 - carvão sobre papel montado em tela - 30 x 25 cm (cada)

Glossário

Deformação: segundo Fayga Ostrower, "um certo grau de deformação está sempre presente em qualquer relato: ao contar algo que nos aconteceu, selecionamos e salientamos alguns detalhes e suprimimos outros. O mesmo ocorre com o artista ao interpretar a realidade: não a imita simplesmente, necessariamente a altera, criando novas formas de linguagem".

Bibliografia

- ARGAN, Giulio C. S. "Arte moderna". São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae. "A imagem no ensino da arte". São Paulo: Perspectiva, 1996.
- CALABRESE, Omar. "A linguagem da arte". Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- FUSCO, Renato de. "História da arte contemporânea". Lisboa: Presença, 1983.
- HARVEY, David. "A condição pós-moderna". São Paulo: Loyola, 1993.

Banalização

Segundo Trivinho, "ao banalizar a violência e as atrocidades, a civilização atual conseguiu, com uma aptidão macabra, articular a morte chocante das esquinas e vazia das telas à morte olvidada no prato diário de refeição. (...) Na cultura de massa, centenas de fotos, vídeos e telenovelas, provenientes de todas as partes do mundo, depõem a favor da verdade, contra a monstruosidade de feições inexprimíveis. (...) Na magia negra secular, desde o passado mais remoto até hoje, em rituais formais e acompanhados com impassibilidade devocional pelos presentes, sacrificam-se pessoas, inclusive crianças, bem como animais quadrúpedes, preferencialmente o boi e o bode. (...) O Estado, quando advoga para si o privilégio legal da pena de morte, nivela-se à monstruosidade do crime daquele que condena, o homem que se alimenta de carne não deixa de ter, zoo e antropológicamente falando, uma profunda semelhança com os tubarões, leopardos e urubus".

- HONNEF, Klaus. "Arte contemporânea". Colônia: Taschen, 1992.
- KUSPIT, Donald. "Brian Maguire's primitivism". 1993.
- MAGUIRE, Brian. "Casa da Cultura". (Catálogo) Dublin: Department of Foreign Affairs, 1988.
- MICELI, Sérgio. "Imagens negociadas: retratos da elite brasileira (1920-1940)". São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MORAES, Frederico. "Panorama das artes plásticas: séculos XIX e XX". São Paulo: Instituto Cultural Itáú, 1989.
- OSTROWER, Fayga. "Universos da arte". Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- RIBEIRO, Marília Andrés. "Neovanguardas". Belo Horizonte: C/Arte, 1997.
- STANGOS, Nikos (Org.). "Conceitos da arte moderna". Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- SWIFT, Johnatan. Irlanda, 1729. In: LEWIN, Walter (Org.). "Prose writings of Swift". 24. ed. Londres: Walter Scott, 1986.
- TRIVINHO, Eugênio. "O silêncio no prato: crítica das heranças canibais". São Paulo: Trivinho, 1997.
- WEISS, Ana. Brian Maguire retrata crime e infância em São Paulo. "O Estado de S. Paulo", set. 1998.

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DA IMAGEM: Claudia Andujar

O quê?

- A alteridade;
- a questão indígena;
- os ianomâmis;
- a manipulação da imagem fotográfica.

Por quê?

Este percurso educativo visa trabalhar o olhar cuidadoso, o olhar apreciativo, o olhar crítico e o olhar criador, pois as pessoas não estão, em sua maioria, habituadas a realmente olhar: costumam olhar sem ver. E, mais grave ainda, não têm confiança no que vêem, principalmente quando se trata de imagens artísticas – conhecimento específico ao qual as pessoas precisam ser introduzidas e por meio do qual podem ser desafiadas a pensar.

“Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Esse desenvolvimento só ocorre quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento dessa produção pelo público” (BARBOSA, 1998, p. 18).

Para quê?

Para permitir ao aluno:

- começar a conhecer o trabalho de Claudia Andujar;
- o contato com a questão indígena no Brasil;
- conscientizar-se da existência do outro;
- vivenciar a leitura de imagens fotográficas;
- investigar as possibilidades de intervenção sobre a imagem fotográfica, incorporando-a a seu percurso criador.

Claudia Andujar

Neuchâtel, Suíça, 1931



“sem título”
uma das vinte imagens da
série Yanomami,
que compõe a instalação
da artista na XXIV Bienal
1982/1990 - intervenção sobre
foto em preto-e-branco
coleção da artista

Como? (Quando? Onde?)

Olhando atentamente

Este percurso educativo foi elaborado para que o professor propicie a seus alunos, a partir da construção do olhar atento, o desenvolvimento do conhecer, refletir, imaginar, sonhar e criar, tendo como ponto de partida esta foto da série "Yanomami", de **Claudia Andujar**, ou sua reprodução.

O ato de aprender a partir das obras de arte é desenvolvido relacionando o olhar a princípios estéticos, éticos e históricos, conjugando quatro processos básicos: prestar atenção ao que estamos vendo (descrever), observar o comportamento do que estamos vendo (analisar), atribuir significado ao que estamos vendo (interpretar) e responder prática e poeticamente ao que estamos vendo (criar).

Sendo assim, peça a seus alunos para, diante da imagem de Claudia Andujar, se colocarem as seguintes questões:

- O que eu estou vendo?
- Quem fez esta imagem?
- Qual o meio utilizado para se criar esta imagem?
- Sou capaz de compreender esta imagem e os significados que ela traz consigo?
- Será que percebo os significados que acrescento à ela?
- Qual a importância de conhecer esta imagem?

Conversando sobre o outro

O artista dá forma a idéias, valores e sentimentos. Ele cria através de "quem ele é", e nós respondemos através de "quem somos", num processo de interpretação.

Claudia Andujar declara: "É através da imagem do Outro que cheguei a me conhecer e cheguei a entender o amor que nutro pela vida; a angústia de poder penetrar e captar o ser em seu íntimo; uma imagem que acaba de se refletir em mim".

A partir dessas colocações, o professor pode introduzir as seguintes reflexões:

- Para cada um de nós quem são os outros?
- O que é ser o outro?
- Nós podemos existir sem o outro?
- Como nós lidamos com o outro em nosso cotidiano?
- O que pensamos a respeito dos **índios**?
- O que conhecemos sobre os índios?

A imagem do índio

Após as discussões e investigações, sempre tendo como referência a obra de Claudia Andujar, o professor pode sugerir que os alu-

Claudia Andujar

"... Convivendo com os ianomâmis, porque com eles comprometeu sua vida desde os anos 70, Claudia Andujar constituiu um acervo de milhares de imagens, nas quais se fixaram a descoberta de um povo e, com ela, a possibilidade de redescobrimto do mundo (...). As fotos de "Yanomami" não mostram os índios e seu hábitat, sua cultura e seus rituais. Claudia Andujar não documenta, mas tampouco faz fotografia 'de arte'. Recusando-se a tomar os ianomâmis como objeto antropológico, jornalístico ou artístico, recusando a própria relação sujeito-objeto, a fotógrafa foi ao encontro do outro. E, se suas fotos são de uma precisão rara e de uma beleza única, isso se deve à própria natureza do encontro e do registro do acontecimento (...). Se não há documento nem 'arte', de que se trata então? 'Minha relação com os ianomâmis, fio condutor de minha trajetória de fotógrafa e de vida, é essencialmente afetiva', diz Claudia Andujar. A observação merece destaque, pois fornece a chave para a percepção das imagens como experiência pura. Com efeito, se o espectador percorrê-las atento às afecções que elas contêm e provocam, será absorvido pelos movimentos que conduzem sucessivamente a artista à casa, à floresta e ao invisível" (SANTOS, 1998, 5.9).

Claudia Andujar (Neuchâtel, Suíça, 1931): radicada no Brasil desde 1957. Os principais temas abordados em seu trabalho fotográfico são ensaios fotojornalísticos sobre a vida do povo brasileiro em seu cotidiano e os povos indígenas da Amazônia, com destaque para o povo ianomâmi (AM e RR).

Etnologia: ramo da antropologia, que estuda as diferentes etnias.

Índios

"A categoria índio só se define por oposição aos brancos (...) abrangendo populações muito diferentes entre si, seja do ponto de vista físico, seja do ponto de vista lingüístico, seja do ponto de vista dos costumes. Para tornar inteligível tal diversidade, os estudiosos têm tentado ordená-la através de classificações, que têm sido realizadas sob diferentes critérios de (...) diversidade biológica, (...) diversidade lingüística e (...) diversidade de costumes" (MELATTI, 1983, 31). "A etnologia, em seus estudos sobre o índio brasileiro, não se vale apenas das classificações lingüísticas, mas também de classificações de cunho mais nitidamente etnológico, como são as divisões em áreas culturais. Uma área cultural é uma região que apresenta uma certa homogeneidade quanto à presença de certos costumes e de certos artefatos que a caracterizam" (MELATTI, 1983, 41). "Quando duas populações estão em presença uma da outra, cada uma procura interpretar, julgar os costumes e tradições da outra. Nem sempre tal interpretação ou julgamento se faz de boa-fé. Desse modo, os civilizados brasileiros têm determinadas idéias com respeito aos índios e agem segundo essas idéias. Cada sociedade indígena, por sua vez, faz uma imagem da sociedade civilizada e atua segundo essa imagem" (MELATTI, 1983, 193).

nos façam uma pesquisa sobre como os índios foram representados ao longo da História pelos artistas brasileiros e estrangeiros nas artes visuais, na música, na literatura, no teatro, no cinema, na televisão, nas histórias em quadrinhos etc. O material reunido pode ser montado na forma de um painel que exponha as conclusões da classe, fornecendo referências para sua avaliação. É importante apontar a relação entre arte e atuação política na obra desta artista, mostrando a atualidade da demarcação das terras indígenas, por meio da discussão da frase “**muita terra para pouco índio?**”, encontrada entre as inúmeras opiniões sobre o assunto nos jornais.

Com a crescente organização das comunidades indígenas brasileiras em sua interação com o país, podemos encontrar em bibliotecas atualizadas uma quantidade significativa de livros produzidos a partir de depoimentos de índios, ou criados por eles mesmos, em que escrevem e desenham como se percebem e em que “o outro” somos “nós”. Esse tipo de informação pode criar um contraponto interessante com os resultados da pesquisa anterior.

Os ianomâmis

Os ianomâmis habitam o território que abrange áreas dos estados de Roraima e do Amazonas e da Venezuela. Em 1988, sua população estimada era de 9.975 indivíduos no Brasil e 15.193 indivíduos na Venezuela.

Cada cultura indígena nos apresenta a atualização de uma tradição ancestral, compartilhada pelos demais membros de sua família lingüística. Cada cultura indígena apresenta também uma versão própria das idéias e dos costumes conhecidos por meio do contato com outras populações (TASSINARI, 1995, 472).

Oriente seus alunos a fazer uma pesquisa a respeito dos ianomâmis, comparando-os no modo de vestir, na alimentação, na arquitetura, na celebração, nas brincadeiras, nos utensílios, nos rituais e nas crenças com outros grupos de outras etnias que já tenham estudado. Outra sugestão é comparar esses hábitos com os dos diversos grupos presentes na comunidade em que seus alunos vivem, aumentando seu conhecimento e sua compreensão das diferenças e semelhanças culturais (por exemplo,

“Muita terra para pouco índio?”

“Os ianomâmis são um povo nômade que utiliza diariamente uma área de trinta quilômetros de diâmetro para caçar, pescar, colher frutos e matérias-primas para o artesanato. Por isso, a redução do território em dezenove áreas estanques e a objeção das autoridades, segundo as quais ‘exige-se demasiada terra para poucos índios’, representam na realidade grave ameaça à sobrevivência física e cultural deste povo. O caso é que a estratégia de todos os governos brasileiros sempre foi a de ‘domesticar’ os índios isolados para impor-lhes os espaços, os tempos e os modos de vida menos onerosos para a nação. (...) O conceito ianomâmi de floresta contém, entre outras coisas, a idéia de lugar a que se pertence (urihi, na língua ianomâmi), e isto deixa transparecer o conforto e a proteção de um ambiente familiar. (...) A floresta fornece a colheita e a caça. Esta é reservada aos homens, individualmente ou em grupo, às vezes programada para fins de armazenamento ou em vista de rituais. A caça individual é praticada durante o ano inteiro; a coletiva, na estação da seca, envolvendo os membros de uma só aldeia, eventualmente também os hóspedes, durante visitas prolongadas. Cada grupo necessita de, pelo menos, um raio de dezesseis quilômetros para poder prover a carne necessária. (...) Os ianomâmis cultivam mandioca, macaxeira, pupunha, cana, batata-doce, cará, taioba, pimenta, papaia, abacaxi, tabaco, urucu e vários tipos de banana que, junto com a mandioca, formam sua alimentação básica. Cultivam também algodão, carauá, bambu e outros vegetais dos quais utilizam folhas, sementes e fibras para o artesanato, para adornar o corpo e nos rituais mágico-sacrais” (EUSEBI, 1990, 80-89).

Nômade: indivíduo ou povo errante, que se desloca sem fixar morada em busca dos suprimentos e condições necessárias à sua sobrevivência.

Maloca: habitação indígena que aloja várias famílias.

Ianomâmis

“Os ianomâmis constituem o maior grupo indígena ainda em parte isolado da sociedade ‘civilizada’, incluindo comunidades dispersas que nunca mantiveram contato com os brancos. É um dos últimos povos geneticamente ‘puros’. Geralmente, cada aldeia é composta de uma grande maloca (shabono, na língua ianomâmi), onde vivem várias famílias, unidas por vínculo de parentesco. O número de habitantes de cada aldeia pode variar entre trinta e 150 indivíduos. A maloca tem um diâmetro de aproximadamente vinte metros por dez de altura. As aldeias vizinhas formam grupos locais, que mantêm entre si relações sociais e rituais frequentes, com constantes contatos, troca de bens e alianças matrimoniais.”

“Ao redor da aldeia, os índios utilizam uma área para o cultivo da terra. Essa zona não é somente um espaço de subsistência, é também resultado da produção coletiva, uma fonte de integração social que vai do trabalho de muitas mãos aos encontros amorosos, legítimos ou fortuitos. Cada família possui seu próprio lote. Os homens desmatam uma pequena área de floresta que é queimada durante o período da seca. Em seguida, limpam e cultivam o terreno. As mulheres compete colher os produtos, transportando-os em grandes cestos que chegam a pesar, cheios, até mais de sessenta quilos” (EUSEBI, 1990, 80-89).

quais os rituais religiosos ligados à morte praticados pelos familiares dos estudantes).

Essa comparação pode ser feita na forma de uma pesquisa que inclua textos, imagens e reproduções de fotos, produzidas ou coletadas pelos alunos. O material reunido pode ser montado em um painel que exponha as conclusões do grupo, fornecendo referências para sua avaliação. Na discussão com a classe, procure criar condições para que os alunos percebam que há diferentes modos de viver, que esses modos se modificam com o tempo e que a preservação deles está intimamente ligada à própria sobrevivência dos grupos que os praticam.

Chame a atenção dos alunos para a forma como a fotógrafa organizou as vinte imagens que selecionou para sua instalação no espaço desta XXIV Bienal. Dessa forma, eles terão uma referência, para seguir ou se contrapor, sobre as possibilidades de articular um conjunto de imagens de modo significativo.

Conversando sobre fotografia

Introduza algumas questões para iniciar uma discussão com seus alunos sobre a natureza da fotografia:

- O que é uma fotografia?
- Como é feita?
- Quando a fotografia foi inventada?
- O que é mais realista, uma fotografia ou uma pintura?
- Fotografar pode ser uma forma de arte? Por que sim? Por que não?
- Qualquer fotografia pode ser considerada uma obra de arte?
- Quais os outros usos da fotografia que você conhece?

A partir do debate, inicie com os alunos uma pesquisa sobre a história da fotografia, procurando reunir exemplos de obras de fotógrafos/artistas como referência para os alunos perceberem as possibilidades expressivas da linguagem fotográfica. As imagens e os textos reunidos também podem ser montados como um painel para expor essa pesquisa para a escola.

Interferências na imagem fotográfica

Claudia Andujar faz cópias coloridas de suas fotografias, em seguida as refaz em preto-e-

Rituais religiosos

"A morte é um elemento fundamental da cultura e da tradição ianomâmi. Os índios não podem falar de seus mortos. O corpo do membro da comunidade morto é posto em posição fetal, envolvido em sua própria rede e conservado numa caixa de madeira suspensa entre duas árvores, na floresta. Todos choram. Os parentes mais próximos cortam os cabelos do defunto, enquanto as mulheres pintam-lhe o rosto com uma tinta vegetal preta. Os pertences do defunto são destruídos, assim como os pequenos refúgios que ele utilizava para pernoitar durante as caçadas e suas plantações cultivadas em vida. Quando o corpo entra em decomposição, os ossos são triturados num pilão de madeira construído especialmente para o ritual. Os restos são em seguida recolhidos numa cesta que é queimada no centro da maloca e as cinzas são guardadas pelos parentes numa moranga. São ainda organizadas algumas cerimônias (rehaio), durante as quais uma parte das cinzas é sepultada no local onde a família do defunto prepara a fogueira e uma parte é dissolvida no tradicional pirão de banana e consumida por todos os parentes, para absorver os dons e a força do morto e para permitir a seu espírito continuar vivendo sobre a terra" (EUSEBI, 1990, 80-89).

Cultura: conjunto dos valores espirituais e materiais característicos de uma sociedade.

Joseph Beuys (Krefeld, Alemanha, 1921 – Düsseldorf, Alemanha, 1986): artista e professor alemão. Em 1943, sobreviveu à queda de seu avião nas estepes russas graças aos cuidados do povo local, que o aqueceu com gordura animal, o mesmo material que usará em várias de suas esculturas por sua forte conexão humana.

Sobrevivência

"Para entender a natureza da obra de Claudia Andujar dentro da arte contemporânea vale a pena evocar a de Joseph Beuys. Piloto da Luftwaffe até que seu avião caiu em 1943 na Criméia, Beuys, gravemente ferido, foi socorrido pelos tártaros e tratado por seus xamãs. O episódio foi decisivo em sua vida, em sua opção pelo trabalho artístico e em sua própria concepção da arte, que ele fundia com a vida. Como o artista alemão, Claudia Andujar também encontra os ianomâmis na condição de sobreviventes de um desastre. Judia, tivera seu pai e toda a família paterna exterminados nos campos de concentração. Mais do que um simples trauma, Auschwitz teve um impacto devastador na sensibilidade e na consciência contemporâneas, que Primo Levi dolorosamente apontou e ainda não foi totalmente compreendido por nós. Era essa herança familiar e histórica que Claudia Andujar trazia consigo quando encontrou os ianomâmis. E, assim como Beuys teve sua vida salva pelos tártaros, também ela foi 'curada' pelos índios: com os ianomâmis abria-se a possibilidade efetiva de voltar a acreditar na humanidade. Ora, esse bom encontro decisivo estrutura o eixo de seu trabalho e de sua vida e transpira em todas as fotos, bem como em sua incansável luta em prol dos ianomâmis. Sobrevivente de um genocídio, a artista compreendeu que os próprios ianomâmis estavam ameaçados de genocídio, em meio à indiferença geral da sociedade brasileira. Engajou-se então na luta em sua defesa, à frente da Comissão pela Criação do Parque Yanomami (CCPY), que teve um papel crucial na demarcação do território em 1992" (SANTOS, 1998, 5.9).

branco, retrabalha um novo colorido e então fotografa novamente os resultados.

Converse com seus alunos sobre os processos de **manipulação de imagens fotográficas**, diferenciando as formas tradicionais de criação de uma fotografia das imagens que podem ser obtidas alterando-se as fotografias por meio do desenho, da pintura, da colagem, da computação gráfica etc. (assista e comente com os alunos como foi realizado o filme "Forrest Gump", em que os recursos da computação gráfica permitem que o ator Tom Hanks contracene com personalidades que nunca encontrou realmente, como John Lennon. O filme pode ser um meio de se iniciar uma conversa sobre o quanto esses procedimentos de manipulação de imagens já estão presentes em nosso dia-a-dia).

Proponha aos alunos que tragam uma fotografia colorida. Pode ser uma fotografia qualquer que tenha despertado seu interesse, tirada ou não por eles, ou pode ser sugerido um tema, como "brincadeiras" ou "rituais de iniciação". Faça de cada imagem três cópias em preto-e-branco, ampliadas para o tamanho A3 (o dobro do tamanho de uma folha de papel ofício).

Oriente os alunos para que retrabalhem essa imagem com diferentes cores e texturas, utilizando tinta ou pastel, ou outros materiais que propiciem a cobertura necessária sobre a cópia (recomendamos testar os materiais antes de realizar a proposta).

Os trabalhos produzidos podem ser expostos junto à fotografia original trazida pelo aluno, e o professor pode comentar os resultados com o grupo e estabelecer relações de contrastes e de semelhanças com a poética de Claudia Andujar.

Opções

Caso não disponha de recursos em sua escola para multiplicar as imagens trazidas pelos estudantes, procure adaptar essa proposta a suas possibilidades. Por exemplo:

- procure reunir, com o auxílio de seus alunos e de seus familiares, reproduções impressas de fotografias, se possível diversas cópias de uma mesma imagem. Essas imagens podem ser obtidas coletando jornais e revistas, refugos de gráficas, propaganda comercial ou eleitoral etc.;
- se sua escola dispuser de uma sala de informática para o uso dos alunos, eles poderão utilizar um programa de desenho simples como o Paint, incluído entre os acessórios do sistema operacional Windows, para investigar as infinitas possibilidades de alterar uma mesma imagem fotográfica digitalizada. Se os computadores tiverem uma cópia de algum programa de manipulação de imagens, como Microsoft Photo Editor, Paint Shop Pro, Photoshop ou Corel Mosaic, seus alunos terão possibilidades ainda maiores de alterar as imagens por meio de diversos "filtros" e efeitos especiais (esses programas trazem imagens fotográficas digitalizadas como material para as primeiras experiências do usuário). Procure a ajuda do responsável pela sala para orientar a realização dessa proposta.

Manipulação de imagens fotográficas

"A fotografia 'pura' postulava uma imagem ideal que transcende o cotidiano. Questionava a visão de que a fotografia fosse um ato literal de registrar, entendia essa visão como algo limitado. Mas, de qualquer maneira, insistia-se no fato de a fotografia basear-se no que era visto e não no imaginado. (...) Qual o papel da fotografia em meio a um clima estético dominado pelo Cubismo e Abstração, em que os novos termos de referência eram os da relatividade e do subconsciente mais do que o registro de uma superfície real?

De 1900 em diante podemos enquadrar uma série de respostas à fotografia que buscam integrar o ato fotográfico na nova linguagem do Modernismo. Tal fotografia busca a manipulação de imagens; abandonando qualquer compromisso com um registro literal do mundo como percebido pelo olho, buscando um novo código visual que sugira a nova consciência trazida pelo Abstracionismo, Surrealismo, Dadaísmo e Futurismo. Juntas, essas colocações formam uma tradição significativa por si mesmas, e complicam ainda mais os termos por meio dos quais procuramos entender o significado da fotografia como um meio de representação do século XX" (CLARKE, 1997, 187).

Fotografia: técnica usada para captar mecanicamente imagens óticas em superfícies fotossensíveis. Qualquer um pode tirar fotografias, mas para que seja uma foto de arte o fotógrafo deve tomar decisões de caráter sensível/expressivo quanto ao sujeito, a composição, às condições de luz.

Rituais de iniciação

"Os filhos vêm ao mundo sempre fora da maloca ou diretamente na floresta. O recém-nascido é amamentado até os três anos, para ceder então o lugar ao irmão menor. (...) Entre os ianomâmis, existem vários rituais que marcam os vários momentos da vida: entre os dois e os quatro anos de idade, eles têm as orelhas furadas; entre os oito e os nove, as meninas são furadas em três pontos sob o lábio inferior e no septo nasal, para permitir-lhes enfiar pequenas hastes ou penas decorativas. Durante a primeira menstruação, as moças permanecem no interior da maloca, assistidas pela mãe e sujeitas a várias restrições alimentares. No fim do ciclo, a mulher pode consumir o matrimônio, anteriormente combinado. O esposo se compromete a oferecer determinados serviços aos sogros, como o de cultivar suas terras. Há uma progressão equilibrada na educação dos filhos: até pouco antes da puberdade, as crianças gozam de uma enorme liberdade, ainda que prevalecendo a tendência de delegar às meninas o cuidado dos menores, o que não compromete sua participação na maior parte das brincadeiras comuns. É muito raro ver uma criança chorando" (EUSEBI, 1990, 80-89).

Sugestão de continuidade

- Contraste a visão do índio proposta por Cláudia Andujar em seu encontro afetivo com os ianomâmis e a imagem do índio para o colonizador, por meio da imagem da índia de A. Eckhout.
- Compare as descobertas realizadas pelos alunos em seu encontro com os ianomâmis, por meio do percurso proposto neste Material de Apoio sobre o trabalho de Cláudia Andujar, com a vivência das investigações sugeridas no Material de Apoio referente a Seydou Keita.
- Peça aos alunos, que fotografem "o outro" em sua realidade. Oriente-os de modo que cada um defina seus próprios critérios sobre quem é esse outro que vão buscar registrar. Sugerimos estudar a questão da **alteridade** em conjunto com outras disciplinas. Os resultados dessa investigação, exibidos junto a um texto sobre seus critérios de escolha, podem compor uma exposição interessante para a escola e sua comunidade.

Alteridade

"A reação diante da alteridade faz parte da própria natureza das sociedades. Uma coisa porém caracteriza todas as sociedades humanas: o estranhamento diante dos costumes de outros povos, a avaliação de formas de vidas distintas a partir dos elementos de nossa própria cultura. A esse estranhamento chamamos etnocentrismo" (THOMAZ, 1955, 430).

"O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Homem e mulher, branco e negro, senhor e servo, civilizado e índio... O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza. É preciso domá-lo e, depois, é preciso domar no espírito do dominador seu fantasma: traduzi-lo, explicá-lo, ou seja, reduzi-lo como realidade viva, ao poder da realidade eficaz dos símbolos e valores de quem pode dizer quem são as pessoas e o que valem, umas diante das outras, umas por meio das outras. Por isso o outro deve ser compreendido de algum modo, e os ansiosos, filósofos e cientistas dos assuntos do homem, sua vida e sua cultura, que cuidem disso. O outro sugere ser decifrado, para que lados mais difíceis de meu eu, de meu mundo, de minha cultura sejam traduzidos também por meio dele, de seu mundo e de sua cultura. Pelo que há de meu nele, quando, então, o outro reflete minha imagem espelhada e é às vezes ali em que eu melhor me vejo. Pelo que ele afirma e torna claro para mim, na diferença que há entre ele e eu" (BRANDÃO, 1986, 7).

Civilizado: indivíduo integrado a uma civilização, ao esforço cultural que reúne e direciona características da vida social, política, econômica e cultural de um povo para aprimorar os valores que o norteiam.

Glossário

Alteridade: o que se refere ao outro.

Apreciação: 1. Ato ou efeito de apreciar (dar apreço, merecimento a, estimar, prezar, julgar, avaliar, ponderar, examinar, considerar, calcular, estimar, avaliar...).

2. Conceito, julgamento, opinião.
3. Análise, exame.
4. Reconhecimento de uma idéia ou de um fenômeno.

Interpretação: ato de estabelecer conexões entre o sujeito e o que se apresenta como novo.

Meio: este termo integra as técnicas e materiais escolhidas pelo artista para criar sua obra. Técnicas: o desenho, a pintura e a fotografia. Materiais ou instrumentos: o lápis, a tinta, a máquina e o filme fotográfico. Suportes: o papel, a tela de linho e o papel fotossensível.

Olhar: contemplar, observar, examinar, estudar, sondar, pesquisar, atentar ou reparar em.

Poética: relativo à linguagem pessoal de cada artista.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Amália. "Afogando em arte". São Paulo: ECA/USP, 1998. (Datilografado.)

BARBOSA, Ana Mae. "Tópicos utópicos". Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BRANDÃO, C.R. "Identidade e etnia". São Paulo: Brasiliense, 1986.

CLARKE, Graham. "The photograph". New York: Oxford University Press, 1997.

EUSEBI, Luigi. "A barriga morreu: o genocídio dos Yanomami". São Paulo: Loyola, 1990.

HERKENHOFF, Paulo. "A espessura da luz: fotografia brasileira contemporânea".

MELATTI, J.C. "Índios do Brasil". São Paulo: Hucitec, 1993.

RIZZI, Christina. "Beyond artifacts: museum, art and education". São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia USP, 1998. (Datilografado.)

RIZZI, Christina, CURY, Marília, DORTA, Sonia. "Além da beleza: roteiro de apreciação". São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia/USP, 1998.

SANTOS, Laymert Garcia dos. A experiência pura. "Folha de S. Paulo", Caderno Mais, 16 ago. 1998.

SESC – Serviço Social do Comércio. "Olho vivo: uma proposta de arte-educação/Labirinto da moda: uma aventura infantil". São Paulo: Sesc Pompéia, 1996. (Folder.)

TASSINARI, A.M.I. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, Aracy L. da, GRUPIONI Luis D. (Orgs.). "A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1ª e 2ª graus". Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

THOMAZ, O.R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. SILVA, Aracy L. da, GRUPIONI Luis D. (Orgs.). "A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1ª e 2ª graus". Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

RETRATOS, RETRATOS, RETRATOS histórias, histórias, histórias

O quê?

- o procedimento de citação a obras de outros artistas em trabalhos de Bacon como forma de antropofagia;
- a elaboração de conceitos sobre retrato e auto-retrato, pintura e fotografia, deformação, Realismo e Expressionismo, construção e desconstrução;
- a consciência da produção artística como manifestação cultural, produzida e observada dentro de um contexto.

Por quê?

A XXIV Bienal traz Bacon ao Brasil novamente, após 25 anos de sua participação numa Bienal. As mesmas questões que referenciam a ação dos curadores deste evento, relacionadas à antropofagia e ao canibalismo, podem ser observadas em vários momentos na obra deste artista.

A proposta deste percurso é propiciar aos alunos condições para que percebam relações entre a obra, o artista, o contexto em que foi criada e seu próprio cotidiano, criando uma visão pessoal que integre a experiência vivida com esta obra em seu universo particular.

Para quê?

Para permitir aos alunos:

- desenvolver conceitos sobre: citação, retrato e auto-retrato, pintura e fotografia, deformação, Realismo e Expressionismo, construção e desconstrução;
- identificar os conceitos trabalhados por meio da fruição de obras apresentadas pelo professor, e com isso criar caminhos que permitam acessar o território da arte;
- elaborar trabalhos práticos, enfocando os conceitos desenvolvidos em propostas individuais e construção coletiva, possibilitando a geração de uma nova postura em relação a si e ao outro pela vivência compartilhada no processo de criação.

Francis Bacon

Dublin, Irlanda, 1909
Madrid, Espanha, 1992



“Study for a portrait”
(Estudo para retrato)

1978 - tinta a óleo sobre tela
35,5 x 30,5 cm

Coleção Musée
National d'Arte Moderne,
Centre Georges Pompidou, Paris
© 1998 Estate of Francis
Bacon / Artists Rights
Society (ARS), New York

Como? (Quando? Onde?)

A proposta deste Material de Apoio é levar o aluno a desenvolver um processo de construção de pensamento e reflexão sobre o fazer artístico ao ter acesso a uma obra de **Francis Bacon** e investigá-la e compará-la aos outros retratos que fazem parte do conjunto de imagens integrantes do Material de Apoio.

Sugere-se alguns caminhos para o professor, situando-o em consonância com os conceitos da curadoria da XXIV Bienal e as propostas do Núcleo Educação.

O que se sugere como leituras e antropofagias contínuas pode ser subdividido em três níveis de aprofundamentos, não necessariamente lineares ou dependentes entre si, que sugerem possibilidades de transitar livremente de um nível para outro.

Isso significa entender a obra de arte como um objeto intencional comunicativo que aponta possibilidades de várias entradas e leituras interligadas. Quanto mais articuladas essas leituras estiverem entre si, mais rico certamente é o processo de aprofundamento e aprendizagem.

O conceito de antropofagias contínuas proposto aqui está relacionado à perspectiva de aprendizagem existencial de Paulo Freire. No caso em estudo, propõe-se que o objeto artístico seja visto como um “convite para a conscientização”. Cada obra de arte, à medida que traz consigo a expressão poética/crítica de um indivíduo no mundo, também pode se apresentar como mediadora e transformadora de relações do indivíduo consigo próprio, com sua realidade e sua cultura. Paulo Freire denomina essa conscientização de “existência ‘em’ e ‘com’ o mundo”.

O professor deve criar condições para explorar a vivência, a sensibilidade e a realidade de cada aluno. Isso envolve o encontro com a obra, o desenvolvimento de uma possibilidade de fruição da obra, a transposição da situação de estrangeiro perante essa criação e a participação efetiva na elaboração de seus próprios caminhos para a criação.

FRUIÇÃO... Antropofagia do Primeiro Olhar: Estranhamento

Pistas para o olhar

Peça aos alunos que deixem seu olhar passear por esta obra de Bacon, instigando-os a investigar a obra e a compartilhar o que perceberam, o que sentiram e o que pensaram nesse processo.

Comparações com outros retratos

Ao analisar reproduções comparando a obra de Bacon com outros retratos e auto-retratos que integram o conjunto de imagens do Material de Apoio, procure fazer com que os alunos desenvolvam seus conceitos a respeito da obra.

Se eles citarem **Realismo** como um critério, explore esse conceito. Deve-se pensar em

Francis Bacon

Francis Bacon nasceu em 28 de outubro de 1909 e faleceu em 1992. É considerado inglês, apesar de haver nascido e crescido em Dublin, na Irlanda. Sua obra retrata a condição humana com grande carga dramática, e tem tido forte influência na arte latino-americana. A família de Bacon era inglesa: seu pai era um treinador de cavalos e mudou-se com a família para Londres no início da Primeira Guerra Mundial ao entrar para o Conselho de Guerra. As mudanças frequentes e a asma fizeram com que Bacon fosse educado por professores particulares. Em 1925, muda-se para Londres, e posteriormente passa um período em Berlim e perto de Chantilly, na França. Em 1928, finalmente fixa residência em Londres. Inicia-se na pintura como autodidata e trabalha como decorador. Sabe-se que destruiu quase toda a sua obra anterior aos anos 40.

Em 1945, já é considerado um importante pintor figurativo. Em 1953, realiza sua primeira exposição individual em Nova York. Representou a Grã-Bretanha na Bienal de Veneza em 1954 e em 1959 na V Bienal de São Paulo. Uma grande retrospectiva de sua obra foi feita na Tate Gallery de Londres em 1962, e posteriormente em toda a Europa. Em 1964 foi feita uma retrospectiva em Nova York, no Guggenheim Museum, e no Art Institute, de Chicago.

Hans Hoffmann (Weissenberg, Baviera, 1880 – 1966): Pintor e professor de arte naturalizado americano, realizou pinturas abstratas enfatizando em suas telas planos vibrantes de cores que se organizam segundo suas relações dinâmicas. Um dos criadores do Expressionismo Abstrato.

Realismo

“É claro que não existe um modo, muito menos um modo exato de interpretar o Realismo ou qualquer outro aspecto da arte. (...) É espantoso observar quantos matizes o significado deste termo pode assumir, conforme o modo pessoal de ver, os objetivos, a filosofia e o modo de escrevê-lo de cada artista. (...) Eis pois (...) homens trabalhando em várias direções – Albers, Gabo e Hofmann aceitos atualmente como líderes da arte abstrata; (...) Hopper e Shahn, da pintura figurativa. Mas, paradoxalmente, todos se consideram realistas. (...) ‘Gostaria de realizar-me. Neste sentido gostaria de ser considerado um realista. Para mim, a abstração é real, provavelmente mais real do que a natureza’, disse Josef Albers quando lhe perguntei se se considerava um realista. (...) Naum Gabo afirma: ‘Não só considero meu trabalho atual como realístico, como também tenho insistido, sempre mesmo no manifesto de 1920, que minha arte tem sido sempre realística’. E **Hans Hofmann** diz: ‘... a arte é auto-suficiente, não nos termos de arte pela arte, mas sim na base de uma neo-realidade cujos alicerces estão na relação direta do artista com seu meio’. (...) Que Edward Hopper e Ben Shahn insistam em declarar-se realistas é menos surpreendente, pois seus trabalhos sempre têm dado grande importância às imagens naturalísticas.”

questões como: “O que faz uma obra mais realista do que outra?”, “O que o realismo significa em um retrato: que ele é similar a uma fotografia ou a um reflexo no espelho?” ou “O que ele nos diz é o que a pessoa é, revelando coisas que ela acredita serem importantes?”.

Se os alunos mencionarem o nível de habilidade do artista, explore esses conceitos em perguntas como: “Quais características são necessárias para definir um artista?”, “Qual a importância de desenhar?”, “Como o artista usou a cor, a textura, a imaginação, as emoções?”.

Se os alunos chamarem a obra de interessante, explore essa idéia, investigando e discutindo com o grupo os aspectos que despertaram sua atenção.

CONTEXTOS... Antropofagia cultural: conscientização cultural/ad-miração

Discutindo o retrato

Ao analisar a obra “Study of a portrait” (1978), questionar se os alunos consideram esta obra um retrato. Discutir:

- O que é um retrato?
- O retrato deve necessariamente representar algo?
- O retrato pode ser uma obra de arte?
- O retrato deve mostrar a figura como um todo, ou pode mostrar somente uma parte?
- Essa pintura, ao ser comparada com o conceito que os alunos tem de retrato, pode também permitir trabalhar as noções de fragmentação e de distorção do corpo. Surgiram na fala dos alunos elementos que possibilitam discutir os conceitos de deformação, fragmentação, desconstrução e reconstrução?

Os retratos de Bacon e os de outros artistas

A partir das discussões anteriores com os alunos, o professor pode introduzir as informações que considerar pertinentes ao percurso de seu grupo, criando condições para realizar as atividades de produção que selecionar.

Um aspecto importante a ser comentado com os alunos é o conceito de **citação**: quando um artista trabalha ou remete seu trabalho, de alguma maneira, à obra de outro artista. Bacon faz citações a trabalhos de outros artistas em diversos momentos ao longo de toda sua obra.

Por intermédio das reproduções que fazem parte deste Material de Apoio, mostrar

O retrato

Segundo Gombrich, “certamente é possível ver todo retrato como um esquema de cabeça modificado pelos traços distintivos sobre os quais desejamos transmitir informação. (...) O ponto de partida de um registro visual não é uma certeza, mas uma conjectura condicionada pelo hábito e pela tradição. (...) A linguagem (...) articula o mundo de nossa experiência. As imagens da arte, suspeitamos, fazem a mesma coisa. (...) O mundo pode ser abordado de um ângulo diferente e, todavia, a informação dada pode ser ainda a mesma. Do ponto de vista da informação, não há, de certo, dificuldade em discutir o retrato. Dizer de um desenho que ele constitui uma vista correta de Tivoli não significa, naturalmente, que Tivoli seja hachurada. Significa que aqueles que compreendem a notação não vão tirar nenhuma informação falsa do desenho – quer ele dê o contorno do motivo em poucas linhas, quer reproduza nele cada folha de relva (...). O retrato completo pode ser aquele que dá tantas informações sobre o lugar retratado quantas se obteriam olhando para ele do mesmo ponto em que o artista se colocou. (...) É tão complexa a informação que nos chega do mundo visível que nenhum quadro pintado poderá abrangê-la toda. Isso não se deve à subjetividade da visão, mas a sua riqueza. Onde o artista tem de copiar um produto humano ele pode, naturalmente, produzir um fac-símile difícil de distinguir do original. (...) Não é o registro fiel de uma experiência visual, mas a construção fiel de um modelo relacional. (...) A forma de uma representação não pode estar divorciada de sua finalidade e das exigências da sociedade na qual a linguagem visual é dada.”

Eadweard Muybridge (1830-1904): fotógrafo americano pioneiro na criação de filmes animados. Realizou e publicou diversos estudos fotográficos analisando a movimentação sequenciada de seres humanos e de animais.

Citação

Segundo Dawn Ades, a obra de Bacon toca o tema da antropofagia em vários pontos. Quer seja por intermédio das obras de Van Gogh, de Rembrandt ou de Velazquez, com as quais ele se confronta, absorve e reformula, quer seja por imagens de livros de Medicina e História Natural, ou até mesmo fotos de jornais. Tudo servia de fonte para sua imaginação retrabalhar e transformar em pintura. Bacon é um manipulador de imagens. Suas obras apresentam sinais antropofágicos ao longo de sua caminhada. Se entendermos que antropofagia é canibalização e apropriação, as citações em sua obra são o exemplo de uma obra instigante que vai além do físico do corpo humano apresentando retratos fragmentados, deformados, retorcidos. As obras “Portrait of Michael Leires”, de 1976, e “Study for a portrait”, de 1978, evidenciam reflexos da obra de Picasso das décadas de 20 e 30, mostrando uma ruptura espacial a partir de um eixo que usa a curva do nariz, o arco das sobrancelhas e o ângulo com a orelha mostrando várias leituras de um mesmo rosto. Teve grande influência em sua obra o contato com os estudos fotográficos de **Eadweard Muybridge**. Bacon passa a utilizar fotografias e radiografias em seu trabalho.

ao aluno o que caracteriza uma pintura. Observar que, ao longo da História, os pintores retrataram muitas pessoas e se auto-retrataram, introduzindo o **retrato como gênero**.

Falar sobre a invenção da fotografia e sua influência sobre o retrato. Discutir as relações entre retrato, pintura e fotografia. Comparar o retrato feito por Bacon utilizando a técnica da pintura com algum dos retratos feitos a partir da fotografia, discutindo os **processos de criação** dos artistas e a relação com seus contextos.

O professor pode perguntar aos alunos se já conhecem algum trabalho desse artista. Caso afirmativo, onde conheceram, quando, como era a obra e o que acharam dela.

PRODUÇÃO... CRIAÇÃO...

Antropofagia poética: respostas poéticas

Recortes, colagens

Solicitar que os alunos reúnam revistas, jornais e propagandas com figuras humanas e as tragam para a escola. A partir do acervo coletado, propor que recortem diversas bocas, olhos, narizes e que componham um trabalho utilizando esses fragmentos de imagens numa colagem.

Esse processo antropofágico permite trabalhar com as noções de desconstrução, por meio da fragmentação das figuras originais, e de reconstrução, na elaboração das novas figuras.

Sombras

O professor deve providenciar focos de luz (lanternas, luz de projetor de slides, velas), uma sala que possa ser escurificada e papel pardo (kraft) em rolo, em pedaços grandes. Giz de cera (tinta opcional) e outros materiais para colagem. Propor trabalhar com as deformações criadas pelas projeções das sombras do corpo dos alunos provocadas por esses focos de luz ao serem colocados em posições diferentes. Cada criança serve de modelo para seu próprio "retrato", que será elaborado por outro colega.

Caso não haja condições de realizar esse trabalho numa sala escura, pode-se utilizar o pátio da escola e as sombras dos corpos geradas pela luz do

O retrato como gênero

Segundo E. Motta, "o retrato pode ser considerado um **gênero de pintura**, como a paisagem, a natureza-morta e a pintura de gênero, em virtude de sua presença em importantes períodos da História da Arte, devido ao fato de que quase todos os pintores e escultores a ele se dedicaram, alguns esporadicamente e outros com insistência. (...) O estudo da arte de retratar deve merecer atenção dos estudiosos pelo caráter artístico e iconográfico e por contribuir para a compreensão de determinado momento de uma sociedade, seus hábitos, suas roupas, sua maneira de viver e, sobretudo, a psicologia do ser dentro da sociedade. Os retratos poderão apenas representar, fixando para o futuro, os traços fisionômicos de um modelo em certo estágio de sua vida, sem outras pretensões. Há autores que encontram intuitivamente o caráter íntimo das pessoas, arrancam de dentro um sentido que, muitas vezes, o próprio modelo desconhece, podendo eles – os retratos – serem públicos, destinados à exaltação de heróis, políticos, reis ou indivíduos destacados em suas atividades profissionais. (...) Períodos houve em que essa vontade foi reduzida ou desapareceu completamente como decorrência do espírito de comunidade que os caracterizava, quando os indivíduos, isoladamente, perdem importância e obviamente a intenção de se fazerem retratar. (...) A história do retrato pode ser estudada por ângulos distintos: sociais, econômicos, psicológicos, técnicos e artísticos e, traduzindo cada um, suas razões e origens".

Gênero de pintura: referência às categorias de pintura adotadas no ensino das academias. Dawn comenta que, "apesar de suas referências ocasionais a temas mitológicos, religiosos ou poéticos, Bacon negava estar afirmando a hierarquia tradicional que colocava a pintura histórica no topo, seguida pelos retratos, paisagens e finalmente naturezas-mortas. Afirmando que 'como seres humanos somos nossa maior obsessão', sugeriu uma ordem diferente, na qual 'os retratos vêm primeiro'".

Expressionismo: o termo refere-se simultaneamente à acentuação do caráter expressivo na arte e ao movimento artístico europeu com o mesmo nome.

Processos de criação

É importante ressaltar na obra de Bacon a relação com o **expressionismo** de uma maneira bastante genérica. A figura humana é o tema central de sua obra. Ela é trabalhada a partir de modelos e de retratos e, de amigos. Pode-se considerar o seu um realismo moderno em que a obra é radical e a figura humana chega aos limites da total desintegração, quase ficando irreconhecível.

O próprio Bacon, ao falar sobre sua obra e seu processo de trabalho para o crítico Michel Archimbaud, diz: "A vida se desenrola ante seus olhos e você olha para ela, isso é tudo. Você é bombardeado por imagens o tempo todo. Mas há algumas poucas, porém, que colam em sua mente. (...) Quando eu trabalho tenho apenas uma vaga idéia, às vezes nenhuma idéia do que eu quero fazer. De certo é puramente por acaso que algo acontece na tela. Na maior parte das vezes, não tem nada a ver com a idéia original, se na verdade eu tivesse uma para iniciar. Com respeito a isso, é também verdade que eu tenho um jeito curioso de autodisciplina, que é provavelmente uma qualidade, porque a pintura não consiste só em jogar tinta numa tela, mas há uma habilidade adquirida, a qual, junto com o tempo e a idade, gera uma grande soma de habilidades. Eu estou definitivamente mais consciente agora daquilo que estou fazendo do que quando era mais jovem, o que não é necessariamente muito bom, mas isso é como é, e eu acho que é uma mistura de entusiasmo e do inesperado que forma minha pintura".

sol. Pode-se utilizar o mesmo giz colorido usado pelo professor para escrever no quadro negro para desenhar diretamente no chão os contornos das sombras das crianças.

Em ambos os casos, após os contornos serem desenhados, orientar os alunos para que identifiquem nos desenhos resultantes novas formas, geradas pela superposição dos traços. Desconstruindo esses desenhos, as novas formas identificadas podem ser utilizadas para gerar outros desenhos.

Nesse processo, ao conversar com os alunos sobre seus resultados, podem ser discutidos os conceitos de forma, **deformação** e anamorfose.

Reflexos

Caso seus alunos já tenham alguma experiência em desenho a partir da observação, espelhos podem ser levados para a sala de aula, como referência para trabalhar a partir da própria imagem e da do outro refletida.

Se não for possível utilizar espelhos, fotografias dos alunos poderão ser usadas para trabalhar com a questão do retrato e do auto-retrato.

Na observação dos resultados, discutir o grau de satisfação com os resultados, que tipo de semelhança há com os retratados, se é importante que haja **semelhanças** e se aprenderam algo com a experiência, avaliando como incorporaram os conceitos trabalhados no percurso.

Conte uma história

A elaboração de histórias sobre as imagens observadas e a construção de novas metáforas que uma possível relação permita poderá ser o fio a conduzir o trabalho. "Histórias" fará a ponte entre a reflexão, a fruição e as relações que forem estabelecidas pela criança, a partir da obra e seu cotidiano, sua realidade e seu imaginário.

Pedir aos alunos que inventem uma história a partir desta imagem de Bacon, criem seqüências interligando esta obra com outras ou que imaginem e descrevam os quadros que estão faltando para poderem contar sua história.

Os estudantes podem imaginar que a obra "fala" e contar para o grupo que histórias ela conta. Essa atividade pode ser realizada individualmente ou em grupos, em que cada um contribui com uma parte da história.

Outro caminho seria pedir que elaborem palavras-chave sobre cada obra, descrevendo-as só com substantivos ou adjetivos. Pedir que escrevam suas histórias a partir dessas palavras-chave, buscando no imaginário de cada uma relações com seu dia-a-dia.

Deformação

Bacon declara: "Para mim o mistério da pintura hoje é questionar como a aparência pode ser construída... Ao pintar cabe recapturar o impacto da realidade, voltar a jogá-lo dentro do sistema nervoso, com mais violência e denúncia. Porque a pintura realista não existe mais. Na tentativa de construir um retrato, meu ideal é jogar tinta sobre a tela e esperar que o retrato ali se estabeleça... O que quero fazer é distorcer a figura muito além da aparência. Vivemos atrás de cortinas – uma vivência velada. E acho que, quando as pessoas dizem que meu trabalho é violento, é porque consegui, de tempos em tempos, arrancar uma dessas cortinas".

Segundo Kátia Canton, "sobre telas cruas aplica tinta tanto por meio dos pincéis convencionais quanto com ajuda de trapos de suas próprias camisas. (...) Apesar de muitos se referirem a Bacon como expressionista, ele manipula o drama com formalismo cuidadoso e declara: 'A arte de valor é profundamente ordenada'. (...) Sua intenção é também fazer refletir a imagem do espectador sobre as suas. Bacon não se furta a definir-se como realista. E justifica-se: 'Tudo que capta precisamente a realidade é macabro. Afinal, nascemos para morrer'".

Realista: o uso deste termo em relação à arte é complexo. Por um lado designa a atitude de artistas que procuram estabelecer em suas obras um vínculo profundo com a realidade, mesmo que se trate de um artista abstrato; por outro é associado a artistas que procuram reproduzir a imagem da natureza de modo naturalista, de acordo com os códigos de representação assimilados pela sociedade.

Semelhanças

Umberto Eco discute os códigos de representação existentes na relação entre o retrato e a figura que ele representa: "O que significa dizer que o retrato da rainha Isabel II da Inglaterra, pintado por Annigoni, tem as mesmas propriedades da rainha Isabel? O bom senso responde: porque tem a mesma forma dos olhos, do nariz, da boca, o mesmo colorido, o mesmo tom dos cabelos, a mesma estatura... Mas o que quer dizer 'a mesma forma do nariz'? O nariz tem três dimensões, ao passo que a imagem do nariz tem duas. Visto de perto, o nariz tem poros e protuberâncias minúsculas, de modo que sua superfície não é lisa, mas desigual, diferentemente do nariz do retrato. Finalmente, o nariz tem na base dois furos, as narinas, ao passo que o nariz do retrato tem na base duas manchas negras que não perfuram a tela".

Dawn Ades, sua curadora nesta XXIV Bienal, diz que "Bacon pintava a si próprio refletido no espelho ou a partir de fotografias, e seus amigos através de fotografias. Ele preferia estas fotos, junto com suas lembranças e associações, que sua presença ao vivo na sala. Ele se sentia mais livre dessa maneira: 'Eles me inibiriam porque, se gosto deles, eu não desejo praticar na sua frente o tipo de ferimentos que faço a eles em minha pintura'".

Diário

O professor pode solicitar ao aluno que registre suas observações e anote diariamente num caderno o que aprendeu, o que mais lhe chamou atenção. Esse caderno de anotações, registros do que cada um viu, analisou, pensou e criou, servirá de orientação quando da avaliação realizada entre professor e aluno. Essa avaliação mostrará se o aluno elabora em sua produção plástica os conceitos trabalhados em cada proposta e se evidencia um pensamento lógico na definição dos conceitos.

Sugestões de continuidade

- Comparar a proposta anterior, na qual os alunos trabalharam com suas próprias sombras, com a obra “Study for a portrait of Van Gogh VI”, em que o corpo do pintor surge como uma sombra projetada no quadro, também pode ser um exercício interessante.
- Os alunos podem eliminar as figuras humanas de imagens de revistas raspando-as com palha de aço e abrindo espaço para inserirem seus próprios personagens. Essa abertura para a criação de novas relações, propiciada pelo processo de desconstrução, permite que o aluno se aproprie e transforme a imagem, retraindo-a com outros materiais de desenho ou de pintura. A partir dessa experiência, que incorpora um dos procedimentos adotados por Bacon em relação à fotografia, o professor pode retomar os vários conceitos trabalhados neste Material de Apoio.

“Study for a portrait of Van Gogh VI”

A citação a outros pintores marca o caminho de Bacon, sendo que entre eles se destaca Van Gogh. Falando sobre Van Gogh, diz que “seu modo de tratar o material é bem diferente da técnica dos impressionistas. Você sabe, ele usava a tinta muito espessa, aquele material muito espesso. Sua maneira era única. Ele é um dos maiores gênios da pintura. Para mim, Van Gogh é o maior. Ele realmente encontrou uma nova maneira de descrever a realidade, até nas coisas mais simples, e o método não era realista, mas era muito mais poderoso do que o simples Realismo. Era realmente um trabalho de recriar a realidade”. A obra “Study for a portrait of Van Gogh VII” foi feita em 1957, ano em que Bacon realizou várias versões do quadro de Van Gogh “O pintor a caminho do trabalho” (1888). Nesta obra, pintada por Bacon, a carne, a matéria do corpo do pintor está praticamente ausente. Dawn Ades, curadora de Bacon para a XXIV Bienal, comenta que o crítico Michael Fried coloca as obras que formam o conjunto intitulado “Estudos para um retrato de Van Gogh” como uma virada na trajetória do pintor. Elas mostram uma reversão na qual a figura é transformada numa escura continuidade da sombra, contrastando com o fundo colorido.

Van Gogh (Groot Zundert, Holanda, 1853 – Auvers-sur-Oise, França, 1890): Vincent Van Gogh tornou-se um ícone da arte moderna por unir uma história pessoal trágica a um trabalho de grande força expressiva, não reconhecido por seus contemporâneos mas com grande influência nas gerações subsequentes.

Glossário

Ben Shahn (Rússia, 1898 – 1969): pintor e artista gráfico naturalizado americano. Sua obra é dedicada à representação de temas sociais, muitas vezes de forma caricata e irônica.

Citação: quando um autor/artista trabalha ou remete seu trabalho, de alguma maneira, à obra de outro artista.

Edward Hopper (1882-1967): pintor americano conhecido por suas cenas realistas da vida contemporânea, marcadas pela sensação de solidão e isolamento.

Josef Albers (Bottrop, Alemanha, 1888 – 1976): foi aluno e professor na Bauhaus, famosa escola alemã de artes e design. Naturalizou-se americano e prosseguiu com suas pesquisas

práticas e teóricas sobre o uso da cor em composições geométricas abstratas.

Naum Gabo (Bryansk, Rússia, 1890 – 1977): artista naturalizado americano, pioneiro, teórico e líder do movimento construtivista.

Bibliografia

ARCHIMBAUD, Michel. Francis Bacon. In: “Conversation with Michel Archimbaud”. Londres: Phaidon Press, 1993.
CANTON, Kátia. Bacon, a morte na alma. In: “Guia das artes” n. 20. São Paulo, 1990.
ECO, Umberto. “A estrutura ausente”. “Diálogo com a arte moderna”.
“Francis Bacon”. Nova Friburgo: Civilização Brasileira, 1995.
MATERIAL de divulgação da XXIV Bienal.

ENTRADAS E ENIGMAS DO IMAGINÁRIO SURREALISTA

René Magritte

O quê?

Esta obra é tomada como imagem-semente, ponto de partida deste convite ao aluno para uma atitude poética e crítica por meio de leituras contínuas, chamadas aqui como ações antropofágicas contínuas aos enigmas do imaginário surrealista:

1. Leitura das obras de arte como antropofagias contínuas;
2. Magritte e suas inserções na história da pintura do século XX: o Cubismo, o Dadaísmo e o Surrealismo;
3. A antropofagia do mundo pela pintura: um estudo do papel da imaginação produtiva no processo de criação de Magritte e do Surrealismo em geral.

Por quê?

Magritte coloca em justaposição em suas telas situações muitas vezes contraditórias apresentadas de uma forma virtualmente realista. Ao compor imagens paradoxais, dilui os limites entre o imaginário e o mundo real, questiona as relações entre arte e vida e critica as fronteiras entre o belo natural e o belo artístico.

O aprendizado do conceito de leitura da obra de arte como uma "ação" antropofágica, enfoca o papel da percepção imaginante como inauguradora de um processo aberto de construção de sentidos, que buscará atingir como desdobramento educativo final a conscientização poética e crítica em relação ao mundo pelo aluno estabelecendo inserções recíprocas entre a arte e a vida.

Para quê?

Por intermédio do Surrealismo, inserir no sistema educativo metas e conceitos de arte mais amplos, ligados ao universo artístico contemporâneo.

Conscientizar sobre as inter-relações entre a esfera privada, do inconsciente e dos sonhos, com o mundo público das transformações culturais de nosso século.

René Magritte

Lessines, Bélgica, 1898
Bruxelas, Bélgica, 1967



"La Belle Captive"
1967 - guache sobre papel
29,8 x 45,2 cm
Coleção Communauté
Française de Belgique
© ADAGP, Paris, 1998

Desenvolver uma nova atitude do aluno perante o mundo da arte/mundo cultural e perante a produção dos discursos artísticos, que possa resultar em respostas criativas para a reflexão e conscientização da própria condição humana.

Como? (Quando? Onde?)

Ao adotar o conceito de antropofagias contínuas e densidade nas oficinas de criação surrealista, este material busca promover o aprendizado experimental do processo criativo de Magritte e, por conseguinte, do Surrealismo, com produção de situações comunicantes (ou situações paradoxais, surpresa) de metáforas ou enigmas, utilizando a técnica de colagem de imagens (antropofagia de imagens) e a "assemblage" (combinação) de diferentes objetos, para expressar as condições culturais individuais e coletivas dos alunos.

As oficinas, que são propostas de desdobramentos educativos que estimulam o exercício da imaginação produtiva e o processo criativo surrealista, trabalham as seguintes propostas:

- construção compartilhada (em equipe) de "assemblages" com objetos significativos ligados aos sonhos e às visões de mundo dos alunos;
- desenvolvimento de oficinas de criação surrealistas com textos redigidos coletivamente;
- produção de imagens utilizando técnicas mistas de desenho, pintura sobre colagem etc.

Antropofagia de Imagens

As pinturas de Magritte são "colagens pintadas a mão" de acordo com as palavras de Max Ernst (1891-1976). Trinta obras de Magritte foram selecionadas pela curadoria de Didier Ottinger para o Núcleo Histórico da XXIV Bienal, que ilustram a conexão desse artista com "canibalismo e antropofagia". O sentido de **canibalismo de imagens** refere-se ao método surrealista de criação que se apropria e descontextualiza diferentes imagens passando a fazer parte de uma nova ordem impactante por seu aspecto enigmático. Justaposição, fusão, canibalismo e antropofagia são diferentes palavras que remetem igualmente ao processo ou à metodologia surrealista utilizada por Magritte. Essa fusão "canibal" de imagens refere-se tanto ao uso de elementos de outras culturas (não europeias) como também à constante recorrência de Magritte às histórias policiais, aos detetives e desenhos animados. Fundem-se na obra de Magritte imaginários de natureza diferente, num processo chamado pelo curador, Didier Ottinger, de "canibalismo fusionista". Essa dimensão conciliadora de opostos torna-se viável pelo uso da colagem como modelo estrutural.

Canibalismo de imagens: expressão usada pelo curador da exposição de Magritte na XXIV Bienal, Didier Ottinger, que consiste na produção de uma imagem única enigmática a partir da apropriação, composição e colagem de diversos elementos aparentemente distintos por sua natureza e origem.

1. ANTROPOFAGIA DO PRIMEIRO OLHAR: ESTRANHAMENTO E INTERAÇÃO

Objetivos específicos

1. Construção da experiência estética do individual para o coletivo. A partir de trocas de visões e reações, desenvolver uma experiência compartilhada.
2. Mudança de atitude do aluno como leitor da obra de arte portador de sentidos/significados. Enfrentamento do desafio comunicativo da obra de arte. Desenvolver no aluno entendimento e atitude criativa perante o objeto artístico como um objeto intencional comunicativo.
3. Desenvolvimento da percepção imaginativa. Elaboração de relações e decodificações de sentidos entre experiência sensível e cognitiva.

Ao professor cabe lembrar a importância de se explorar o primeiro encontro com a imagem (no caso, a reprodução da pintura de Magritte) como ponto de partida para um processo de construção de sentidos abertos (leituras/antropofagias contínuas). Aqui o primeiro sentido é o olhar! Desenvolver a **percepção imaginativa** e compartilhar visões e versões são os objetivos específicos na inauguração desse processo antropofágico.

Ao apresentar a reprodução da obra para

Percepção imaginativa

Segundo Bachelard, "pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de formar imagens. Ora, ela é antes a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há ação imaginante. Se uma imagem presente não faz pensar uma imagem ausente, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação..." Como proclama Blake: "A imaginação não é um estado, é a própria existência humana".

os alunos, o professor concentra-se no que se revela da obra apenas pelo primeiro olhar e primeiro impacto, sem fazer referências neste primeiro momento ao autor, título da obra ou movimento artístico (evite até mesmo dizer a palavra **Surrealismo**).

A antropofagia do primeiro olhar/sentir abrange o tempo do encontro com a obra, a vivência direta das reações diante da obra, o que propõe uma percepção inteira do objeto/imagem. Este momento é seguido da experiência compartilhada de construção e interação do grupo com a obra. O que a obra/imagem diz para cada um, quais foram as primeiras reações dos alunos. Cabe ao professor conduzir o diálogo chamando a atenção para a importância das trocas de impressões e expressões pelo grupo.

Em forma de diálogo com os alunos, o professor pode comparar e tirar partido das diferentes reações e respostas diante da mesma obra.

Procure instigar o grupo para a observação dos elementos constituintes da imagem, das relações entre eles, dos espaços, das cores, das apropriações de coisas do mundo etc., ao mesmo tempo em que o grupo considera e observa suas próprias reações diante dos detalhes.

A arte deve ser apresentada ao aluno como ponto de encontro para trocas em grupo de experiências do primeiro olhar/sentir. Você não pode estar errado a respeito de suas reações?

Por meio de detalhes e pistas o artista chama a atenção para a ordem e a subversão da ordem lógica ou natural das coisas do mundo totalmente possível dentro do mundo da arte. Onde ela ocorre está um enigma intencional.

Pode a pintura ser entendida como um mundo em si, estranho e paralelo ao mundo real?

O aprofundamento das leituras em forma de diálogos exige a formação de um ambiente de confiança mútua entre os alunos. A instauração desse ambiente de trocas durante as leituras será em si um dos parâmetros qualitativos para a avaliação da aprendizagem. Esta avaliação considera a verificação do fluxo de interiorizações e expressões dos diversos sentidos multidisciplinares da obra pelos alunos como articulação e desenvolvimento do pensamento crítico e poético. Pode-se considerar como medida de aprendizagem ou avaliação qualitativa a participação dos alunos na construção (fluxo) e expressão de uma reflexão poética/crítica.

Surrealismo

De acordo com Giulio Carlo Argan, o Surrealismo (1920) tem suas raízes no Dadaísmo e no contexto cultural europeu de guerras e crises do sujeito racional. Ao se estudar o Surrealismo, tem-se como pano de fundo uma dimensão de desencanto com o domínio da razão sobre a realidade que dominava a Europa no início do século.

O Surrealismo, em suas origens, busca uma teoria do irracional e do inconsciente na arte. Seus porta-vozes são os poetas André Breton (1896-1966), que era também médico psiquiatra, Louis Aragon (1897-1982) e Paul Eluard (1895-1952). Sob as influências das teorias do inconsciente de Freud, Breton, juntamente com os poetas da primeira fase do Surrealismo, vai explorar o universo de imagens do inconsciente, e dessa maneira trazer para a superfície os conteúdos profundos do inconsciente;

Se o consciente é a região onde se elaboram as distinções, o inconsciente será por sua vez o centro do indistinguível. A pintura surrealista irá materializar esse universo de imagens com colagens, na qual o artista e por conseguinte o espectador poderão se inserir nesse mundo sem fronteiras entre o real e o imaginado. As imagens surrealistas são uma enorme fonte onírica de comunicação vital.

Freud: Sigmund Freud (1856-1939) foi um médico neurologista austríaco responsável pela criação e divulgação da psicanálise. Suas teorias sobre o papel do inconsciente e dos sonhos no funcionamento da mente inspiraram os artistas surrealistas a propor novos métodos de criação em arte.

2. ANTROPOFAGIA CULTURAL: CONSCIENTIZAÇÃO CULTURAL E AD-MIRAÇÃO

Estratégias/objetivos específicos

1. Os aprofundamentos de conhecimento/aprendizagem: passagens para a antropofagia cultural. Eles devem ser alcançados como parte de um fluxo de questionamentos e descobrimentos, realizados pelo aluno, que conduzem a um sentido de "ad-miração", significando que está ocorrendo o processo de construção de sentidos estabelecidos entre as relações pessoais e as culturais.
2. Nesse nível, propõe-se um diálogo entre as percepções (leituras) individuais e o sistema de signos/símbolos culturais envolvidos na obra. Diálogos também significando o confronto entre as condições culturais do estudante – leitor da obra – e a expressão de valores culturais estrangeiros e/ou universais ligados à intenção comunicativa do artista e ao contexto cultural no qual a obra foi criada. Daí cabe também ao professor estar atento às oportunidades de realizar inserções interdisciplinares possíveis.

3. Participação dos alunos nos diálogos. Essa participação sobre os conceitos relacionados à obra são medidas qualitativas de avaliação da aprendizagem, desenvolvimento de vocabulário e articulação de conhecimentos mais elevados adquiridos na leitura da obra.

Entradas: sugestões de questionamentos

O que há por trás desta obra?

- O título da obra, "Beleza cativa", sugere questionamentos e debates sobre a relação arte e beleza: o que significa capturar a beleza? O professor pode abrir um debate sobre a distinção entre o belo natural (a beleza do mundo natural) e o belo artístico (valores do belo que regem a produção artística de uma época e de uma cultura). Quais são as entradas e as possibilidades de inserções desta obra com os problemas da História da Arte (pintura) e da cultura no século XX?
- Crise da "re-representação" do mundo real na pintura no século XX (referências históricas ao **Cubismo**) explorada por Magritte em várias obras.

Pistas e enigmas: antropofagias do mundo pela arte/pintura

Explorando o sistema de signos e símbolos da obra:

- Comentar com os alunos como **Magritte** representa metaforicamente o desafio antropofágico entre arte (pintura) e realidade.
- Além desta polaridade entre o belo natural e o belo na arte, esta imagem pode ser vista como o ponto de encontro entre várias dimensões (elementos) opostos da existência: o céu e a terra, os diversos níveis de ilusões da vida, do teatro (o palco e a cortina) e da pintura (o cavalete).
- Qual é o símbolo de beleza que está cativo?
- O céu azul como símbolo de beleza.
- Debater e estudar com os alunos que outros significados o céu azul pode ter, incluindo em outras culturas:
 - símbolo religioso cristão: salvação e recompensa na eternidade;
 - para os incas e antigos egípcios: o céu tinha uma dimensão mais espiritual, sendo considerado lugar de paz interna e liberação dos desejos carnis;
 - para um navegante: bom tempo;
 - para um poeta: o inatingível, a esperança, o imponderável etc.;
- O que significa a esfera escura? Será uma bomba? Um enigma? Uma alusão à Guerra Fria, que ocorria em 1965, data da pintura?

Cubismo

Para muitos o Cubismo é considerado o início da arte moderna. O Cubismo desenvolveu-se em Paris entre 1907 e 1914 a partir das pesquisas e criações de Pablo Picasso (1881-1873) e George Braque (1882-1963), influenciadas por Paul Cézanne (1839-1906). Suas experimentações na pintura estavam ligadas à construção de uma imagem fragmentada do objeto/realidade. Essas deformações intencionais rompem com os paradigmas herdados da pintura renascentista; a pintura cubista abandona o uso da perspectiva, recurso usado na construção da ilusão do espaço tridimensional na tela ("trompe-l'œil"). Daí o Cubismo está ligado à crise da representação na pintura europeia. Com o Cubismo, o ponto de vista do artista perante o objeto representado passa a ser também móvel, não fixo como anteriormente, e conseqüentemente, junto com a ciência, a arte reconhece a Teoria da relatividade. O Cubismo conquista dessa forma a autonomia da pintura perante o mundo real.

Giorgio De Chirico (Volo, Grécia, 1888 – 1978): sua produção anterior a 1930 foi muito bem recebida pelos artistas ligados ao Cubismo e ao Surrealismo; nessas obras, criou o estranhamento de objetos e de paisagens, colocando-os em associações não habituais, formando relações inesperadas que causam inquietações no espectador.

Max Ernst (Bruhl, 1891 – 1976): artista alemão integrante dos movimentos Dadaísta e Surrealista. Criou na pintura um processo equivalente à escrita automática por meio da "frottage", decalcando texturas de tecidos, folhas, madeiras etc., completando-as na forma de paisagens e de seres estranhos.

Magritte

René Magritte (Lessines, Bélgica, 1898 - Bruxelas, Bélgica, 1967) é um dos principais artistas do movimento surrealista, que muito influenciou a arte latino-americana. Magritte tem especial interesse pela disjunção entre um significante (elemento-imagem, o texto) e seu sentido. Daí suas pinturas procurarem causar um estranhamento pela associação de elementos contraditórios numa única pintura. As primeiras pinturas de Magritte (1920) foram influenciadas pelo Cubismo. Ele nessa época também se interessa pelas manifestações em defesa da arte pura, expressas na pintura liberada da representação ilusionista do espaço tridimensional. O interesse de Magritte por situações enigmáticas surge de seu encontro com a obra de **Giorgio de Chirico**. Uma outra importante referência para a produção criativa de Magritte foi o contato com as colagens de **Max Ernst**: ambos contribuem para alimentar o interesse de Magritte no impacto e mistério de justaposição de diversas imagens, formando um cenário "surreal".

3. ANTROPOFAGIA POÉTICA: RESPOSTAS POÉTICAS

Objetivos específicos

1. Estimulo à formação do ser poético/crítico.

Este estímulo pode ser realizado pela passagem da percepção imaginativa para a imaginação produtiva com propostas práticas dos recursos poéticos ligados ao método de criação surrealista.

- Desenvolvimento da fluência criativa. Por meio de exercícios de antropofagia poética, a multiplicação de respostas criativas ou poéticas a partir dos conceitos do Surrealismo. A "re-construção", apropriação do processo criativo do artista/obra (antropofagia), deve ser promovida buscando ao máximo o ancoramento das propostas de desdobramentos com os elementos e as condições existenciais e culturais dos estudantes ("glocalização").

Dadaísmo

As primeiras objeções ao racionalismo cubista nasceram dentro do interior do próprio Cubismo. Ele já era considerado por uma certa facção de artistas um movimento conservador burguês. Pois Marcel Duchamp (1887-1968) apontava o Cubismo como mantenedor de uma relação da arte com a produção de objetos, sustentando assim o projeto burguês para a arte moderna como consumo e investimento em bens culturais. Em 1913, pela primeira vez, Francis Picabia (1878-1953) lança a idéia de arte "amorfa" – que não é mais nada além de gesto. Sem possibilidade de ser consumida como bem material para investimento no mercado das artes internacionais. Nesse momento o que se busca romper – ou expandir – é a própria relação da arte como produtora de objetos – mercadorias. A autêntica vanguarda artística de acordo com o Dadaísmo será "anti arte", anti objetos comerciáveis. O Dadaísmo tem em sua base um paradoxo de ser a própria anti arte. No gesto de Picabia, na famosa "Mariée" de Duchamp – utilizando imagens sobre suportes não tradicionais – tem-se início o despertar de uma atenção ao espectador como sujeito construtor de significados. O artista passa a ser portador de significados ou situações significantes a serem lidas como arte.

- Entendimento da presença/apropriação/antropofagia dos recursos poéticos. Estes inaugurados pelo Surrealismo/Dadaísmo no mundo contemporâneo da propaganda e da arte.
- Aprendizado do conceito de arte como linguagem. Objeto intencional comunicativo, com pistas e enigmas. Aprendizado do conceito de leitura da obra de arte como processo aberto de aprofundamentos contínuos, visões e (sub) versões que constituem em si uma antropofagia contínua.

Exercícios de criação surrealista

1. Oficina de canibalismo de imagens

Expressar em forma de linguagem visual, com os recursos da colagem ou da "assemblage", com o propósito de impactar por seu caráter inusitado.

- O conceito ligado ao título "Belezas cativas": elaborar imagem usando os símbolos de beleza dos alunos;
 - Imagem representando as fronteiras entre beleza natural e beleza cultural:
 - reunir material visual a partir de revistas, jornais, propagandas e fotos dos próprios alunos. Buscar a produção de imagens por um processo o mais automático possível; pode-se sugerir imagens relacionadas com sonhos etc.
- Sugestão: verificar exemplos da propaganda impressa ou da televisão nos quais seja identificada a utilização de recursos poéticos surrealistas, como, por exemplo, colagens.

Trompe l'œil: o termo significa iludir o olhar, recurso utilizado na pintura européia desde o Renascimento com o propósito de iludir o espectador, criando na tela, por intermédio da perspectiva e das normas da pintura, uma ilusão de realidade equivalente à visão que teríamos caso observássemos a mesma cena por uma janela.

2. Produção de textos coletivos

Histórias e poemas em que cada participante adiciona uma frase sem ter acesso às frases anteriores. Esse tipo de exercício foi criado pelo movimento Surrealista.

Todas essas práticas têm como objetivo a busca pela superação dos limites entre o racional e o inconsciente, tão importantes para o método surrealista de criação.

3. Antropofagia do mundo pelo desenho/pintura

Exercícios relacionados com a representação

Colagens

Picasso, em contato com uma grande quantidade de objetos ritualísticos vindos da África, apropriou-se de máscaras africanas como fonte de inspiração formal para o desenvolvimento de seus retratos cubistas, exercendo uma forma de antropofagia da cultura européia sobre a cultura africana. Além desse "canibalismo cultural", de apropriação de objetos de outras culturas, a pintura cubista também lança mão de colagens na tela de elementos do cotidiano europeu, como por exemplo rótulos de garrafas de bebidas, pedaços de jornal e outros tecidos. Em vez de reproduzir na tela uma cópia dos objetos, com esse artifício o Cubismo critica o virtuosismo do "trompe-l'œil": e redefine novos atributos/poéticas da pintura na representação do mundo.

do mundo real na pintura. Este exercício visa promover a experiência da "Beleza cativa".

- Representar paisagens explorando o céu azul com nuvens brancas em desenhos ou pinturas com técnica mista de fotocoloragens. Discutir com os alunos esse exercício de desenhar o céu infinito: significando "representar" o infinito – o inalcançável – dentro de uma moldura – o espaço finito da tela ou do papel.

Outras propostas de desenhos e pinturas podem ser sugeridas a partir de temas escolhidos pelo aluno no mundo real – também ligados aos valores de beleza natural do grupo ou do indivíduo. Cabe aqui promover debates com os alunos sobre a apreciação do belo na natureza e a beleza do mundo cultural.

Avaliação

Avaliar qualitativamente é buscar pontos de verificação de uma transformação de conteúdo dos alunos em forma de atitudes, ampliação de conceitos e visão de mundo. Lembrando Oswald de Andrade, "Alegria é a prova dos nove", o termômetro do aprendizado autêntico.

Critérios para avaliação qualitativa de cada uma das três fases deste percurso:

1. Desenvolvimento da percepção imaginativa: expressão do pensamento crítico a partir da análise de imagens.
2. Aprendizado dos processos de criação dos discursos artísticos: método de criação surrealista.
3. Desenvolvimento da imaginação produtiva: pensamento criador/poético, que significa transformar idéias, sentimentos, críticas culturais, imagens da realidade em um discurso artístico (sistema de signos/metáforas).

Sugestões de continuidade

O estudo da obra de Magritte e de seu contexto pode ser alvo de um projeto envolvendo outras disciplinas. Estudar as relações com o contexto cultural europeu do período entreguerras – a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1940-1945). Outras relações podem ser investigadas com a psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939), o estudo do inconsciente e suas ramificações nas explorações artísticas.

Glossário

Ad-miração: conceito baseado numa perspectiva de aprendizagem existencial segundo Paulo Freire, na qual o indivíduo se reconhece aprendiz dentro de uma relação com algo que lhe é estranho e que o remete a um processo de conscientização de sua identidade.

"Assemblage": trabalho tridimensional freqüentemente feito com objetos e materiais achados, coletados e reunidos em uma única peça, colados formando uma escultura sem nenhuma interferência de entalhe.

Fotomontagem: colagem de imagens fotográficas em princípio reunidas ao acaso ou sem um sentido lógico.

Found objects (objetos achados): apropriação de objetos do dia-a-dia dentro de uma nova conotação ou potencialidade de sentidos. Comparar com "assemblage" ou "ready made".

Método de criação surrealista

H. Read cita as definições de surrealismo de Breton: "Puro automatismo psíquico, pelo qual se pretende expressar, verbalmente ou por escrito, ou de qualquer outra maneira, o processo real do pensamento. Ditado do pensamento, livre de qualquer controle pela razão, independente de qualquer preocupação estética ou moral". Como filosofia: "O surrealismo assenta numa convicção da realidade superior de certas formas de associação até agora negligenciadas, da onipotência do sonho, do jogo desinteressado do pensamento. Tendo, definitivamente, a destruir todos os outros mecanismos psíquicos e a substituí-los na solução dos principais problemas da vida". Estratégias e recursos poéticos relacionados com o Cubismo, o Dadaísmo e o Surrealismo: automatismo, "assemblage", fotomontagem, "found objects" (objetos achados).

Automatismo: o automatismo é sobretudo uma estratégia terapêutica de liberação ou superação do indivíduo de sua faculdade crítica por meio "de um monólogo despejado o mais rapidamente possível, não tendo qualquer controle", inspirado nos métodos de investigação de Freud do inconsciente. André Breton, que além de poeta foi também psiquiatra, após experimentá-lo como exercício de criação de texto, propõe o automatismo como método de criação poética surrealista.

Bem vindo ao mundo dos Luo Brothers

O quê?

- A arte dos irmãos Luo: a atitude antropofágica de apropriação e fusão de imagens de propaganda de marcas comerciais famosas, símbolo da sociedade de consumo, e de figuras dos pôsteres chineses, do período de idealização do comunismo;
- a interação entre as diversas culturas e sociedades como mobilizadora de transformações de padrões estéticos regionais: globalização, imperialismo e colonialismo.

Por quê?

Inseridos na obra dos irmãos Luo, encontramos alguns ícones da sociedade de consumo ocidental, integrados a símbolos da sociedade comunista chinesa, que incorporam valores da sociedade de consumo e os divulgados pelos meios de comunicação. A forma crítica como os irmãos se referem a sua própria cultura pode inspirar uma reflexão a respeito dos efeitos da globalização na sociedade e da arte chinesa contemporânea.

A partir dessa discussão, dentro de uma perspectiva transcultural, podemos perceber melhor o modo como nossa própria cultura dialoga com a globalização. Para essa reflexão, remetemos a outros momentos de diálogo de nossa cultura com o mundo, a colonização e o imperialismo econômico.

Para quê?

Debater a ambigüidade (fascínio x repulsa) subjacente à contemplação da obra dos irmãos Luo, examinando como os ícones da sociedade de consumo, de origem ocidental, e os elementos figurativos dos pôsteres de propaganda do comunismo chinês são integrados em suas obras, conciliando imagens de sistemas políticos que se consideravam inimigos até pouco tempo atrás.

Luo Brothers

Luo Wei Dong
Guangxi, China, 1963
Luo Wei Guo
Guangxi, China, 1964
Luo Wei Bing
Guangxi, China, 1972



"Welcome to the world's most famous brands # 26"
(Bem-vindos às marcas mais famosas do mundo nº 26)
1997 - laca e impressão sobre madeira
64,5 x 55,25 cm
Cortesia Art Beatus Gallery, Vancouver

Propiciar a discussão do fenômeno da globalização, estudando sua influência na produção dos artistas contemporâneos.

Observar a influência dos meios de comunicação como fontes de imagens visuais para os artistas ocidentais e orientais, incorporando esses elementos ao processo de criação dos alunos.

Como? (Quando? Onde?)

Aguçando o olhar

Peça a seus alunos que observem e tentem descrever por escrito a obra "Welcome to the world's most famous brands n. 26" (Bem-vindos às marcas mais famosas do mundo n. 26), dos **Luo Brothers** (irmãos Luo).

Sugira que, além de escreverem sobre a imagem e as cores – os aspectos formais da obra –, escrevam também sobre o que entendem e sentem – os aspectos subjacentes à obra.

Solicite que leiam para o grupo, em voz alta, o que escreveram e que discutam os diversos pontos de vista e opiniões originados desta atividade. Observe com seus alunos como uma única imagem pode provocar diferentes reações e leituras.

Lendo imagens

Pergunte a seus alunos quais marcas ou objetos são familiares a eles e quais são estranhos.

Peça que identifiquem, na obra, as imagens culturalmente próximas e culturalmente distantes (por exemplo, a marca da Coca-Cola em oposição aos ideogramas chineses).

A percepção da familiaridade e do estranhamento revela o processo de construção da **identidade**.

Descobrimos significados

- Como é o chão onde o primeiro bebê pisa?
- O que une os quatro bebês?
- Por que são tão robustos?
- Por que parecem flutuar?
- Por que todos estão sorrindo?
- Por que esse mundo parece tão feliz?
- Chame a atenção para a máquina fotográfica em destaque na obra dos Luo Brothers. Por que ela está ali?

A câmera e o filme fotográfico reproduzem as funções do olho humano, além de serem bens de consumo quase tão difundidos quanto a televisão. Lembrando isso, pergunte que sentido pode ter uma máquina fotográfica colocada no

Luo Brothers

Segundo Apinan Poshyananda, "o uso de marcas comerciais e logotipos juntamente com pôsteres chineses de propaganda política, calendários e cartões comemorativos de Ano-Novo evocam um sentimento de acolhimento sincero, carnaval alegre e diversões eróticas. Diferentemente dos pintores chineses, cujos trabalhos são conhecidos como Pop político e Realismo cínico, os irmãos Luo contemplam a cultura jovem como um estilo de vida que aspira ao espírito da globalização. Aqui, os jovens chineses urbanos são celebrados como 'a geração de sorte'. Eles não sofrem por falta de comida nem campanhas repressivas do governo. Pelo contrário, são criados e 'alimentados' com MTV, Ronald McDonald, Sony, Konica e Oreo. (...) A inocência das crianças, juntamente com os vistosos desenhos decorativos pintados em laca, dissimulam a mensagem oculta dos irmãos Luo. Felizmente as crianças escaparam da doutrina comunista repressiva mas, como o resto do mundo, transformam-se em presas da fome midiática global e das campanhas publicitárias que avidamente engolem a vulnerabilidade e a ingenuidade adolescentes. Ao mesmo tempo, os jovens anseiam por consumir as idéias-padrão de beleza ideal que estão na moda".

Estado: organização político-administrativa de território internacionalmente reconhecida. Pode ou não corresponder a uma nação, um povo com laços históricos, culturais, econômicos e linguísticos.

Identidade

Renato Ortiz questiona "... qual o significado da noção de cultura brasileira? Qual o sentido de uma identidade ou de uma memória que se querem nacionais? (...) A problemática da cultura brasileira tem sido, e permanece até hoje, uma questão política. (...) Tive de enfrentar um problema que se tornou clássico na discussão da cultura brasileira: o de sua autenticidade. (...) É o momento de reconhecermos que toda identidade é uma construção simbólica (a meu ver necessária), o que elimina portanto as dúvidas sobre a veracidade ou a falsidade do que é produzido. Dito de outra forma, não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos. (...) Na verdade, a luta pela definição do que seria uma identidade autêntica é uma forma de se delimitar as fronteiras de uma política que procura se impor como legítima. (...) Existe uma história da identidade e da cultura brasileira que corresponde aos interesses dos diferentes grupos sociais em sua relação com o **Estado**. (...) A identidade nacional está profundamente ligada a uma reinterpretação do popular pelos grupos sociais e à própria construção do Estado brasileiro".

topo de uma pirâmide de bebês chineses que carregam uma lata de Coca-Cola?

Certamente todos encontrarão muitas respostas; não se trata de uma questão de acerto ou erro. Isso é muito importante: a experiência de leitura da obra de arte é aberta a diferentes interpretações e sugere muitos significados.

Localizando a obra no tempo e no espaço

Procure debater com seus alunos se é possível identificar na obra “Bem-vindo às marcas mais famosas do mundo n. 26” elementos que indiquem ter sido criada por artistas do final do século XX.

Algum aspecto da obra permite concluir que os artistas que a criaram são orientais?

Luo Wei Guo, Luo Wei Bing e Luo Wei Dong são irmãos que trabalham juntos na criação de suas obras, atitude muito diferente do individualismo assumido pela maioria dos artistas ocidentais contemporâneos. Discutir com os alunos a relação entre essas posturas e as filosofias de vida distintas que caracterizam as tradições do Ocidente e do Oriente, um acentuando a individualização e outro dando maior ênfase à coletividade.

Introduzindo informações sobre a História recente da China, pergunte aos alunos que tipo de comentário às influências da globalização em seu contexto os Luo Brothers estão fazendo com estas imagens.

Conhecendo outros artistas

Observe, com seus alunos, outros trabalhos criados por artistas que se utilizam de imagens encontradas na propaganda veiculada em cartazes, revistas, outdoors e pôsteres. Além do espaço da Bienal, você pode também mostrar algumas reproduções em livros ou catálogos na sala de aula. Alguns exemplos podem ser encontrados na obra dos artistas americanos Andy Warhol e Jasper Johns e dos brasileiros Cildo Meireles e Jac Leirner. A fotografia monocromática no verso da imagem de apoio do Material sobre o fotógrafo Mark Adams também apresenta o logotipo da Coca-Cola e pode ser utilizada como uma ponte para as discussões propostas no percurso educativo que a ele se refere.

Investigue um pouco mais a obra destes artistas. Procure descobrir como utilizaram-se da lata de Coca-Cola ou de seu logotipo em suas pinturas, esculturas ou gravuras. Observando algumas reproduções de suas obras em catálogos, que podem ser encontrados em bibliotecas de museus e centros culturais, você observará que a Coca-Cola é um símbolo muito poderoso, sempre associado à cultura norte-americana e, conseqüentemente, ao imperialismo. Portanto, esses trabalhos têm, em geral, uma conotação política muito forte.

Pergunte a seus alunos o que representa a

Erro

Segundo Paulo Freire, “tanto por palavras como por atos, o educador deve fazer o aluno compreender que o erro não é uma falta grave, uma prova de incompetência, mas, ao contrário, um momento legítimo de sua aprendizagem. (...) Quando se dá esse sentido à noção de erro, a relação pedagógica sofre profunda modificação. Além de se facilitar a noção de aprendizagem entre as crianças, estimula-se o professor a ser mais modesto e permite-se que ele se despoje em parte do peso da autoridade. (...) Longe de ser estática, a curiosidade é um movimento simbólico incessante. O espírito curioso não consegue aproximar-se de seu objeto, apoderar-se dele e assimilá-lo sem vacilações ou enganos. Na prática pedagógica, o erro, como consequência lógica da curiosidade, não deveria ser punido. (...) Uma vez liberado desse ‘complexo do erro’, desse sentimento de culpa, é preciso que o saber (...) Queremos uma pedagogia que, sem renunciar à exigência do rigor, admita a espontaneidade, o sentimento, a emoção, e aceite, como ponto de partida, o que eu chamaria de ‘o aqui e o agora’ perceptivo, histórico e social dos alunos”.

Globalização

De acordo com Apinan Poshyananda, “na China, os valores tradicionais e sentimentos antiamericanos estão sendo engolfados pela maré crescente da ‘americanofilia’. Uma ambigüidade bizarra faz com que os Estados Unidos tenham a imagem de uma nação maligna, ao mesmo tempo em que boa parte dos chineses contempla o país com fascinação. Pelos meios de comunicação globais e via satélite, a China vem sofrendo do mesmo dilema que o Paquistão, pois a mercantilização e o consumo de massa são altamente antropofágicos. Shangai e Beijing encontram-se sitiados na medida em que o desejo local por moda, fast food, cosméticos, música e arranha-céus norte-americanos solapa as tradições e o status quo. O apetite avassalador por Big Macs, Michael Jordan, Madonna, Marlboro, Nike e Coca-Cola vem produzindo uma mistura de velho e novo, local e global, chinês e imagens estrangeiras híbridas”.

O crescimento e a difusão dos sistemas de comunicação permitem que sociedades antes distantes e isoladas participem do que chamamos de globalização: seu acesso à informação é ampliado a cada dia. As produções de caráter regional nas artes plásticas, assim como em outras atividades culturais, sofrem influências de toda ordem e se transformam num ritmo inimaginável há poucos anos.

imagem da Coca-Cola para eles, alargando a discussão, a partir de suas respostas, para abranger outros símbolos da sociedade de consumo que considerem representativos.

Sugira que façam um trabalho de criação misturando desenho e colagem, a partir de recortes de símbolos, logotipos e propagandas de diferentes marcas encontrados em revistas, cartazes e jornais.

Entendendo a globalização

Converse com os estudantes sobre o poder dos meios de comunicação, tais como a televisão, a Internet e os satélites que veiculam informações, com muita rapidez, de um ponto a outro do globo. Comunicações que a poucas décadas tomariam horas ou mesmo dias para serem realizadas, agora requerem apenas alguns minutos.

Oriente uma discussão a respeito da influência da globalização sobre a vida e o comportamento das pessoas de diferentes culturas. Situe esses processos, se possível com o auxílio do professor de História, na continuidade dos processos de **colonização** e do **imperialismo** econômico.

O crescente contato entre as diferentes tradições culturais tende a igualá-las ou pode ser um estímulo para sua preservação e para o surgimento de novas manifestações? Procure exemplos dessas possibilidades nos jornais para propiciar a discussão.

O que acontece com as sociedades que têm um acesso restrito à informação, como alguns povos do chamado Terceiro Mundo? Será que suas tradições permanecerão inalteradas? Isso é bom ou ruim para essas comunidades? Os diversos Materiais de Apoio fornecem vários exemplos para esse debate, como os indígenas ianomâmis fotografados por Cláudia Andujar: seu isolamento da sociedade brasileira garantiria sua sobrevivência?

Colonização

Segundo Fernando Novaes, "nós não preexistimos à colonização. Somos o produto da colonização. Somos a colonização. Quem foi colonizado foram os índios, foram os negros. (...) Essa coisa é fundamental nos países que emergem do antigo sistema colonial, ao contrário do que ocorre na África atual, onde o colonizador e o colonizado se distinguem radicalmente. (...) São diferenças de raça, de religião, de língua. (...) Na América, as nações nascem, as nações são criadas, não pelos colonizados, que eram os índios e os africanos, e sim pelos colonos. Quer dizer: entre o colonizador e o colonizado, vai se formando uma camada, primeiro fluida, depois mais consistente, mas sempre um tanto indefinida, de colonos. (...) O processo de criação das nações é um processo de tomada de consciência do colono. (...) Quando, no século XIX, se promove a independência, (...) se coloca (...) o problema, a dificuldade de identidade nacional, na medida em que (...) esses povos não podem se identificar com o colonizador. (...) Então, não somos nem portugueses porque estamos nos rebelando contra eles, não somos índios nem negros porque os escravizamos, os matamos e os exploramos. Somos o que? Somos **Macunaíma**: heróis sem nenhum caráter, isto é, incarcaterizáveis".

Macunaíma: referência ao romance "Macunaíma: o herói sem nenhum caráter", escrito em 1928 por Mário de Andrade (São Paulo, SP, 1893 – 1945). O autor, teórico e articulador do movimento modernista foi escritor, musicólogo, professor e defensor do patrimônio artístico e cultural brasileiro.

Oceania: continente formado pela Austrália, Nova Zelândia, dezenas de arquipélagos e centenas de ilhas. As diversas comunidades nativas passaram sucessivamente pela influência da colonização portuguesa, holandesa, inglesa, francesa, alemã e americana.

Imperialismo

O escritor e professor samoano Albert Wendt comenta os resquícios do imperialismo no sistema educacional: "fundamentalmente, todas as sociedades são multiculturais, e isso é mais verdadeiro no caso da **Oceania** do que no de qualquer outra região do planeta. (...) Os sistemas de educação formal (britânico, neozelandês, australiano, americano ou francês) introduzidos pelos colonizadores em nossas ilhas tinham todos um traço comum: baseavam-se no pressuposto racista errôneo e arrogante de que as culturas dos colonizadores eram superiores (e preferíveis) às nossas. (...) A educação visava portanto 'civilizar-nos', separar-nos das raízes de nossas culturas, livrar-nos daquilo que os colonizadores consideravam obscurantismo, superstição, barbarismo e selvageria. (...) Não é preciso dizer que a educação é o amálgama vital de toda edificação nacional. (...) A expressão própria é condição sine qua non do auto-respeito. Com essa diversidade, temos dado e continuaremos a dar nossa contribuição valiosa à espécie humana. Por isso ela precisa ser conservada e estimulada. Por cima das barreiras políticas que dividem nossos países, começam a surgir entre nós os liames estabelecidos por uma intensa atividade artística".

Entendendo a antropofagia na XXIV Bienal

Introduza a idéia de **antropofagia**, tema central desta mostra, referindo-se à obra dos Irmãos Luo. Peça que seus alunos citem exemplos deste processo – de absorção e mistura de outras culturas – na formação de uma identidade. Cite, por exemplo, os índios brasileiros do alto Xingu que, em sua luta para adquirir alguns direitos como cidadãos, perdem contato com suas tradições mais preciosas. Sugira que façam uma comparação entre os índios na época do Descobrimento e os de agora.

Peça que citem exemplos de nossa cultura atual, em que elementos estranhos ou estrangeiros somam-se à elementos familiares ou nacionais na música, na dança e nas artes plásticas. Dessa forma, estará dado o primeiro passo para a compreensão do significado de **antropofagia nas artes**.

Sugestões de continuidade

- Busque informações sobre a Pop Art americana e seus artistas de maior destaque. Esse movimento, importante na História da Arte do século XX, influenciou toda uma geração de artistas no mundo inteiro. Faça comparações entre a arte pop americana e a arte de outras partes do mundo, com características semelhantes. A proposta desses artistas, de absorver em seus processos de criação imagens oriundas das mais diversas mídias e discutir a sociedade de consumo contemporânea, teve uma grande repercussão entre os artistas brasileiros da época, que deram uma conotação mais política a suas obras, influenciados pelo contexto brasileiro do período.
- Procure conhecer trabalhos de outros artistas do século XX que absorveram como estímulos em seus processos de criação elementos dos grafites urbanos, das histórias em quadrinhos, da propaganda veiculada em jornais e revistas e de outras formas de linguagem características do século XX. Investigue que movimentos artísticos foram influenciados por essa cultura dita popular.

Antropofagia

Poshyananda, curador de Roteiros Ásia, comenta que “Luo Wei Dong, que nasceu numa família da minoria Yao na província de Gangxi, vem colaborando com seus irmãos Luo Wei Guo e Luo Wei Bing no trabalho de pintura em laca. Embora Dong seja fascinado pela natureza antropofágica da sociedade de consumo de Beijing, ele se recorda de histórias contadas por seu pai sobre canibalismo em Guangxi. Em 1967, em Donglan, o pai dos irmãos Luo foi testemunha ocular de uma matança envolvendo membros dissidentes do Partido, cuja carne foi enopada e servida em banquetes. Embora esses atos não apareçam diretamente nas pinturas dos irmãos Luo, a metáfora da antropofagia é evidente”.

Esse episódio de canibalismo na China, ocorrido durante o período da **revolução cultural**, também assume um aspecto metafórico. A proposta de renovação da sociedade comunista assumiu um caráter devorador, destruidor da memória e do patrimônio cultural de milhares de anos. Essa destruição se estendeu, além da destruição dos objetos e das instituições, às próprias pessoas, representantes e portadores dessa memória cultural.

Revolução cultural: período da História da China, de 1966 a 1969, em que, sob influência do pensamento de Mao Tsé-Tung, a juventude comunista se organizou em grupos em todo o país para garantir a correção das atitudes de toda a população chinesa em relação aos ideais maoistas. Filhos denunciavam pais, alunos acusavam professores, livros e monumentos que lembravam as tradições do país foram destruídos.

Modernismo: no Brasil, o Modernismo se segue à Semana Modernista de 1922. Segundo Mário de Andrade, o Modernismo somava três princípios: “O direito permanente à pesquisa estética, a atualização da inteligência artística brasileira e a estabilização de uma consciência criadora nacional”.

“**Manifesto antropófago**”: redigido por Oswald de Andrade, o “Manifesto antropófago” foi publicado em 1924. Em 1928 foi republicado no primeiro número da “Revista Antropofagia”. Começa dizendo: “Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosóficamente”. Desafiava o conformismo e a sabedoria convencional, introduzidas pelos colonizadores europeus, e que paralisavam a liberdade de pensamento e imaginação. Tarsila do Amaral dizia: “Iamos à cata do Brasil”.

Antropofagia nas artes

Segundo o curador geral da XXIV Bienal, Paulo Herkenhoff, “a Antropofagia é o momento histórico de grande densidade do **Modernismo brasileiro**. Oswald de Andrade, em seu **Manifesto antropófago**, descreveu-a como sendo lei única e força consolidadora. Denunciou catequeses, inquisições e missionários e estimulou a resistência dos nativos contra as invasões estrangeiras. Nesta Bienal, a idéia de antropofagia permeia todos os segmentos. O projeto curatorial procura mostrar como esse conceito reflete-se nas artes plásticas, por meio do processo de absorção e mistura de outras culturas, na formação da identidade brasileira”.

Ana Maria Belluzzo diz que “a poética antropofágica expressa criticamente a perspectiva da sociedade brasileira, tirando proveito da aproximação de diferenças antropológicas e políticas. Tem na ironia seu procedimento simbólico por excelência, subentendida a necessidade de nos alimentarmos de outras culturas para nossa transformação cultural. Implica também no procedimento básico de existência de outro discurso a ser deglutido, possibilitando vantagens de inversões paródicas”.

- Conheça um pouco da História da China no passado e hoje. Procure saber como viviam os chineses até o final dos anos 80 e como vivem hoje. Que modelos políticos e econômicos existiram na China? Qual é o sistema político de hoje? Como essas mudanças afetaram as atitudes desse povo com relação à arte e à cultura?

Cultura

Darcy Ribeiro define a cultura como “a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e a motivam para a ação. Assim concebida, a cultura é uma ordem particular de fenômenos que tem de característico sua natureza de réplica conceitual da realidade, transmissível simbolicamente de geração a geração, na forma de uma tradição que provê modos de existência, formas de organização e meios de expressão a uma comunidade humana. Mediante a integração nesses corpos de tradição é que os homens se humanizam, ao mesmo tempo em que se incorporam a uma determinada entidade étnica, ao aprender sua língua, ao se habilitar a fazer coisas de acordo com as técnicas que ela domina, ao se comportar segundo as normas nelas consagradas e, finalmente, ao viver de acordo com seus usos e costumes”.

Glossário

Andy Warhol: artista norte-americano que se destacou nos anos 60, com sua obra baseada em ícones da sociedade de consumo, como caixas de sabão em pó, e da indústria cinematográfica de Hollywood, como Marilyn Monroe. Um dos mais destacados artistas da Pop Art, elevou a serigrafia à categoria de arte maior.

Cildo Meireles: artista carioca nascido em 1948, participa da XXIV Bienal de São Paulo com a obra “Desvio para o vermelho”. Cildo é um dos mais destacados artistas brasileiros no Brasil e no exterior. Com seu “conceitualismo politizado”, transforma especulações estéticas e visuais em metáforas sociais a respeito do Brasil. Mais informações no Material de Apoio “Antropofagias à cor”.

Jasper Johns: artista norte-americano nascido em 1930, desenvolveu uma obra em torno de símbolos impessoais, do dia-a-dia, como alvos, bandeiras, números e alfabetos. Seus trabalhos mais antigos serviram como ponto de partida para a Pop Art nos Estados Unidos.

Jac Leirner: artista paulista nascida em 1958. Das mais destacadas de sua geração, Jac realiza uma obra conceitual em torno de elementos da sociedade de consumo, tais como sacolas, cartões de visita e cédulas.

Pop Art: nascida na Inglaterra, desenvolveu-se nos Estados Unidos nos anos 60 como expressão estética da sociedade de

consumo e da cultura de massa. Utiliza-se de imagens comuns recolhidas do meio urbano tais como: quadrinhos, grafites, pôsteres e cartazes, entre outros.

Bibliografia

- AMARAL, Aracy. “Artes plásticas na Semana de 22”. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BELLUZZO, Ana Maria. Trans-posições. In: “Catálogo da XXIV Bienal de São Paulo”. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.
- FREIRE, Paulo. Leitura da palavra... leitura do mundo. In: “O Correio da Unesco”, fevereiro de 1991.
- HERKENHOFF, Paulo. Me coma. In: “Catálogo da XXIV Bienal de São Paulo”. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.
- MORAIS, Frederico. “Panorama das artes plásticas: séculos XIX e XX”. São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1991.
- NOVAES, Fernando. Linguagem e transformação cultural. In: JUNQUEIRA FILHO, Luiz Carlos Uchoa (Org.). “Perturbador mundo novo”. São Paulo: Escuta, 1994.
- ORTIZ, Renato. “Cultura brasileira e identidade nacional”. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- RIBEIRO, Darcy. “Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil”. Petrópolis: Vozes, 1978.
- WENDT, Albert. Os rebeldes do pacífico. In: “O correio da Unesco”, abril de 1976.

ANTROPOFAGIAS ENTRE ARTE E VIDA

Apropriações e deslocamentos

em Gabriel Orozco, Doris Salcedo e Robert Smithson

O quê?

- As ações de apropriação e deslocamento como práticas antropofágicas na arte contemporânea;
- o que é uma metáfora e como os artistas Gabriel Orozco, Doris Salcedo e Robert Smithson se valem desse recurso de linguagem;
- a percepção da interação entre o espaço público e o privado como formas de conscientização da inserção do indivíduo no meio cultural.

Por quê?

Esta abordagem à apropriação e ao deslocamento das coisas do mundo para o universo da arte, propondo uma releitura de nossas existências, é um convite à conscientização, ao aprendizado existencial no sentido proposto por Paulo Freire. Ao apresentar estes objetos artísticos aos estudantes como situações metafóricas potencializadoras de um estar no mundo poética e criticamente, este percurso procura reunir para o professor fundamentos críticos e históricos que facilitem seu trabalho como mediador no processo de expansão dos conceitos de seus alunos sobre arte.

Este é um processo formador de novas atitudes: atualiza a inserção da produção artística contemporânea no sistema educativo de modo a acessar o universo do imaginário artístico como um legado cultural a ser vivido, não como um produto fechado, imposto, isolado da vida e do mundo.

Para quê?

- Promover entre os alunos uma atitude participativa na construção de sentidos em seus encontros com o objeto artístico, introduzindo o conceito de metáfora como instrumento de compreensão da obra.
- Estabelecer um diálogo entre os alunos a partir das questões trazidas pelas obras e seus processos de criação, destacando os procedimentos de apropriação e

Gabriel Orozco

Jalapa, México, 1962



"La DS"

1993 - carro suturado (Citroën),
metal, couro e lona
114 x 140 x 480 cm
Coleção Fonds National d'Art
Contemporain, França
Cortesia Marian Goodman
Gallery, New York

deslocamento, por meio do eixo definido pelas “leituras contínuas/antropofágicas” das obras: estranhamento/percepção imaginativa, ad-miração e imaginação produtiva.

- Formar atitudes críticas e poéticas perante a produção artística e o mundo. A partir da discussão sobre as obras, estudar a interação com os espaços definidos como público e privado de modo a perceber a inserção do indivíduo no meio cultural.

George Braque (Argentan, França, 1882 – id., 1963): um dos artistas que criou o movimento cubista, dialogando com Picasso na procura de um novo modo de olhar a realidade a partir dos caminhos apontados por Paul Cézanne (Aix-en-Provence, França, 1839 – id., 1906).

Pablo Picasso (Málaga, Espanha, 1881 – França, 1973): um dos criadores do Cubismo, junto com Braque, abandonou a ilusão espacial da perspectiva tradicional adotada pela arte ocidental desde a Renascença, propondo novas formas de olhar a realidade.

Como? (Quando? Onde?)

Com o título metafórico de “Antropofagias entre arte e vida”, este material enfoca práticas em uso crescente dentre os discursos artísticos contemporâneos: a **apropriação** e o **deslocamento**.

Essas ações antropofágicas ocorrem sobre nossa própria cultura material quando artistas se apropriam de “objetos do dia-a-dia, produzidos para atender necessidades individuais ou coletivas”, e os deslocam desse contexto original para as galerias ou museus, onde passam a “funcionar” como objetos artísticos.

Nessa mudança de funções, esse objeto é representado à sociedade como um sistema comunicativo simbólico, um objeto-signo para a apreciação poética e crítica. O que está por trás dessa redefinição do ato artístico? Como essas ações conceituais (e antropofágicas) podem ser exploradas educativamente, convidando à conscientização de nosso estar no mundo?

As obras escolhidas para constituir este percurso são as seguintes: “Citrôen – La DS”, de Gabriel Orozco (México, 1962), “Armários com cimento”, de Doris Salcedo (Colômbia, 1960), e “Non-sites” (tradução livre: não-lugares), de Robert Smithson (Estados Unidos, 1938-1973).

Este percurso procurará delinear proximidades e diferenças entre Robert Smithson, Gabriel Orozco e Doris Salcedo, cujas práticas envolvem “apropriações/ deslocamentos” de diferentes níveis e sentidos, questionando a própria natureza do objeto artístico, a inserção de coisas e materiais do dia-a-dia no mundo da arte, e, paradoxalmente, seu afastamento da vida para a arte pela incomunicabilidade e pelo isolamento institucional. Essas poéticas pertencem ao mesmo eixo histórico-cultural deixado pelo legado de Duchamp, do **Dadaísmo** e do **Surrealismo**, da Pop Art e da arte conceitual. Será dada a mesma ênfase tanto às leituras poéticas quanto às múltiplas reflexões críticas das quais cada obra é portadora.

1. Gabriel Orozco – “Citrôen – La DS”

1.1. Estranhamento

Orozco, em sua obra “La DS” (1993), executa um duplo ato transgressor. Não apenas se apropria do modelo Citroën DS, que foi um paradigma do

Apropriação e deslocamento

Artistas cubistas, desde Pablo Picasso e George Braque, já lançavam mão de recortes de jornais, papéis de parede, rótulos de bebidas e outros materiais, aplicados em suas telas como um confronto entre representação da realidade pela pintura e o próprio objeto da realidade.

Marcel Duchamp radicaliza essa tendência apropriando-se de um mictório e deslocando-o para o museu, nomeando esse tipo de trabalho “Readymade”, já fabricado. Nesse ato crítico de deslocamento, Duchamp aponta para a indiferença em relação às coisas em torno do mundo civilizado. O próprio Duchamp escreveu: “Um ponto que desejo estabelecer é que a escolha deste ‘Readymade’ nunca foi ditada por uma causa de deleite estético. Essa escolha foi feita baseada numa reação à indiferença visual, com total ausência de sentido de bom ou mau gosto... De fato, uma completa anestesia”.

Do Dadaísmo e do Surrealismo

O Dadaísmo, como movimento datado de 1916, é comentado por Pierre Restany como “nascido da confusão da guerra, Dadá não sobreviveu à confusão da paz... O Dadá é inútil, vazio, oco, verboso e não passa de vento. O Dadá destrói e não passa disso” (p.70). O Dadaísmo é um movimento autodestrutivo – nihilista – que se autodenominava de antiarte. Suas origens estão ligadas a seu contexto histórico, de desilusão com a Segunda Guerra Mundial, e também se manifestava como uma reação crítica às tendências dos movimentos artísticos europeus de vanguarda – principalmente ao Cubismo. O consumismo burguês que manipulava as produções artísticas era combatido pelo Dadaísmo com uma produção efêmera e principalmente antidecorativa. O Surrealismo surge na década de 20 como desdobramento das propostas do Dadaísmo. Suas raízes estão ligadas ao confronto entre racional e irracional e à desilusão perante um mundo dividido: a razão, a ordem, o controle da lógica sobre os fatos e a visão realista de um lado; o universo do sonho, do inconsciente e do inexplicável de outro. A busca de uma operação automatizada de colagem de imagens desconectadas representa na pintura o universo surrealista (mais informações no Material de Apoio sobre Magritte – “Entradas e enigmas do imaginário surrealista”).

design moderno da indústria automobilística francesa em sua infância, nos anos 50, como também interfere diretamente no automóvel. Cortando o carro em três partes, retirando a do meio e posteriormente realizando uma emenda perfeita na carroceria por uma sutura, o escultor simbolicamente subtrai a dimensão funcional do objeto (carro). O estranhamento causado pelo “emagrecimento” de um modelo de automóvel tão conhecido o potencializa com um novo status de obra de arte, isto é, objeto intencional comunicativo de uma crítica cultural. O gesto do artista redefine ou questiona o poder, o fascínio e a transitoriedade da soberania tecnológica num mundo materialista voltado para o consumismo.

Ao mesmo tempo, este objeto artístico pode ser visto como um objeto de consumo ou como uma forma de denúncia e resistência ao consumismo. Esses são pontos em que o estranhamento do primeiro olhar sobre o objeto pode instigar uma apreciação crítica sobre os sentidos do ato intencional do artista.

1.2. Instigações: do estranhamento às inserções culturais e biográficas (ad-miração)

- Observar o canibalismo (ação antropofágica) da arte sobre um objeto industrial utilitário que também é símbolo das soberanias culturais e tecnológicas. Informações sobre a **Pop Art** podem ser colocadas como referência para os alunos compreenderem esse processo.
- Verificar que relações podem ser estabelecidas entre a obra de Orozco e o Surrealismo. O Surrealismo também executou cortes no mundo real, lógico e racional, criando situações de estranhamento entre o irracional, o sonho e a realidade. Que ilusionismo está implícito no objeto-carro “La DS”? É um carro ou um não-carro?
- Relacionar a obra de arte com a vida deste artista: um carro novo, ainda nos dias de hoje, é um objeto de desejo e sonho de consumo de muitas pessoas, principalmente se for importado. Sendo o artista mexicano, nascido em 1962, será que, em sua infância, Gabriel Orozco não sonhou também em ter um Citroën, um carro importado?

Pop Art

Segundo William Fleming, “ocorrido nos anos 60, o movimento pop utilizava-se da linguagem trivial, de objetos vindos do dia-a-dia e de assuntos banais, norteado pela aceitação ambígua, entre cínica e lúdica, do materialismo moderno e a enxurrada de material comercial da mídia de massa. Com seu imaginário acessível, a Pop Art celebra e parodia o lugar-comum da sociedade de consumo conspicuamente dependente dos supermercados, da propaganda, dos outdoors e das histórias em quadrinho. A Pop Art ofereceu, paradoxalmente, assuntos facilmente relacionáveis à vida cotidiana da classe média e buscou possibilitar o acesso à produção artística pela reprodução de imagens deslocadas dos meios de comunicação de massa, ao mesmo tempo em que se tornava um estilo dentro das galerias e instituições do mundo da arte, mais uma vez, distantes do consumo da massa”.

Mídia: os meios de comunicação social, como os jornais, televisões, rádios etc.

Pop Art: iniciado na Inglaterra em torno de 1955, o Pop Art (abreviação de popular art) foi um movimento muito ligado à cultura americana. Assimila o surgimento de uma nova cultura popular de massa, assimilando imagens divulgadas pelos meios de comunicação e criticando os sonhos de consumo da classe média.

1.3. Sugestões de atividade e debate

- Compartilhar com a classe os sonhos de consumo (“importados” ou não) de cada um a partir de imagens de propaganda trazidas pelos alunos como representativas de seus próprios sonhos. Propor a realização em grupo de colagens sobre esse tema a partir do material que trouxeram.
- Para avaliar a compreensão dos temas discutidos durante esta leitura de obra, promover um debate sobre a seguinte questão: qual é o convite à conscientização que Orozco faz por intermédio de sua obra?

2. Doris Salcedo

2.1. Estranhamento

Doris Salcedo utiliza-se de apropriação/deslocamento ao trazer para o mundo da apreciação artística elementos do cotidiano particular e privado de todos nós: móveis, armários, gaveteiros,

Móveis, armários, gaveteiros

Segundo Bachelard, “os conceitos são gavetas que servem para classificar os conhecimentos; os conceitos são roupas de confecção que desindividualizam conhecimentos vividos. Para cada conceito há uma gaveta no móvel de categorias. O conceito é um pensamento morto, já que é, por definição, pensamento classificado. Com o tema das gavetas, dos cofres, das fechaduras e dos armários, vamos retomar contato com a insondável reserva dos devaneios de intimidade. O armário e suas prateleiras, a escrivaninha e suas gavetas, o cofre e seu fundo falso são verdadeiros órgãos da vida psicológica secreta. Sem esses ‘objetos’, nossa vida íntima não teria um modelo de intimidade. São objetos mistos, objetos-sujeitos. Têm, como nós, por nós e para nós, uma intimidade. No armário vive um centro de ordem que protege toda a casa contra uma desordem sem limite. Nele reina a ordem, ou antes, nele a ordem é um reino. ‘O armário’, diz Miłosz, ‘(está) cheio do tumulto mudo das lembranças’. Mas as imagens são mais imperiosas que as idéias”.

armação de camas. O espectador é tomado pelo estranhamento diante desses objetos tomados do passado de alguém, ou de todos os nossos passados, coletivos ou individuais, e agora deslocados, expostos e reunidos na XXIV Bienal como obras de arte. Será que pertencem à própria infância da artista? Podem estes objetos contar histórias secretas, testemunhadas silenciosamente na vida de alguém em particular, ou de todos nós?

Ao olhar mais detalhadamente, constata-se que estes mesmos elementos familiares, domésticos, estão preenchidos de concreto, pesados e inúteis, o que os tornam simbólica e literalmente petrificados. Mais uma armadilha, assim como em Orozco, um enigma, um gesto expressivo de provocação. Um conjunto de objetos despatriados e esvaziados de suas funções domésticas, confrontam intencionalmente o público desavisado, talvez anestesiado, da constante presença do passado, que resiste a se dissolver. Podem os objetos particulares e íntimos tornarem-se silenciosos indagadores ou denunciadores públicos?

2.2. Instigações: do estranhamento às inserções culturais e biográficas (ad-miração)

- A artista colombiana **Doris Salcedo** cria por meio de seus móveis petrificados a potencialização do território de conscientização de experiências que perpassam o individual e o coletivo.
- Como se pode, a partir do encontro com estes objetos, mudos e ao mesmo tempo expressivos, carregados de experiências privadas e coletivas, apreendê-los inseridos numa experiência artística? Como a estratégia de apropriação e transformação do objeto privado em experiência coletiva redefine o papel do artista?
- Como trazer objetos domésticos para falar silenciosamente sobre toda a condição de aniquilamento e violência camuflada de um país? Retomando a obra de Cildo Meireles, “O desvio para o vermelho” (tema do Material de Apoio “Antropofágias da cor”), comparar as semelhanças que existem entre estes artistas e seus violentos contextos histórico-culturais.
- Investigar quais são as principais crises que atravessam a nação colombiana. Trata-se de uma nação sob o comando de dois sistemas de poder: o oficial e o da máfia das drogas. Salcedo traz para o mundo da arte um convite à conscientização da condição humana em seu país.

Doris Salcedo

Anastasia Aukeman cita Salcedo: “Colômbia é um país cheio de viúvas. (...) Existia uma viúva de um líder político, que me disse o quanto é difícil continuar morando com objetos que são lembranças de seu marido. Toda manhã você abre seu armário e as roupas estão lá. Todos os dias você se senta à mesa de jantar e a cadeira vazia está lá, gritando a ausência daquela pessoa... Pode se tornar muito difícil conviver com um objeto. Daí eu tentei silenciar tais objetos, preenchendo com cimento. (...) Meu trabalho não é sobre uma única pessoa ou história. Eu frequentemente me concentro nas experiências das mulheres porque elas ficam para contar as histórias. As experiências são coletivas”.

2.3. Sugestões de debate e atividade

- Como as situações de apropriação e deslocamento podem se tornar desafiantes para o espectador, criando uma situação em que os objetos perguntam: “Por que eu sou arte?”.
- Criar um “coisário”: reunir os mais diversos tipos de coisas, objetos particulares de família ou guardados velhos. A partir dessas coisas velhas, de **meros objetos cotidianos**, propor uma experiência de conscientização cultural, uma experiência poética, utilizando esses objetos particulares para construir experiências coletivas que resgatem memórias individuais de outras pessoas.

Meros objetos do cotidiano

Segundo Mihaly Csikszentmihaly, “nossa necessidade do objeto se dá não só no campo físico, mas acima de tudo no psicológico. Com a função de estabilizar a vida humana, os objetos ajudam a objetivar o ser, por, pelo menos, três maneiras: demonstrando o lugar de seu proprietário na hierarquia social, revelando a continuidade do ser no passar do tempo (presente, passado e futuro) e dando evidência concreta de lugar na teia social como símbolos de relacionamentos válidos. Dessas três maneiras, as coisas estabilizam a sensação de quem somos. Os objetos servem ao propósito de exibir nossa posição na sociedade, sendo símbolos de status extremamente complexos. A dependência do material ocorre, em parte, pela necessidade paradoxal de transformar a precariedade de nossa consciência na solidez das coisas. O corpo não é grande, bonito e permanente o suficiente para satisfazer nossa sensação do ser. Nós precisamos de objetos para magnificar nosso poder, enfatizar nossa beleza e estender nossa memória em direção ao futuro”.

3. Robert Smithson – “Non-site”: não-lugar

3.1 Estranhamento

Smithson não se apropria de objetos como Orozco ou Salcedo, mas de minerais, terra, pedra e sal, com seus significados ampliados por espelhos,

mapas, fotografias e desenhos. Em vez de objetos manufaturados, industrializados, portadores de funções que relacionam o privado com o coletivo, encontramos elementos do reino mineral que podem nos remeter a terras distantes, acompanhados de fotografias e desenhos que materializam seu local, origem e existência, na maioria das vezes, distante do contato com o mundo industrializado.

Discutir com os alunos: o que esses deslocamentos, datados da segunda metade dos anos 60, podem sugerir?

3.2. Ad-Miração: convite à conscientização

O que se pode explorar pelo contato com esses elementos? Que instigações podem ser inauguradas por essas apropriações por meio de uma leitura ou percepção imaginativa? Se os armários de Salcedo podem contar histórias privadas e o Citroën de Orozco pode ser visto como um ícone do poder passageiro das soberanias tecnológicas, o que pode então dizer este sistema enigmático de minerais, mapas, espelhos e caixas? O que representa para os alunos esta ação de apropriação e deslocamento ser exposta como arte? Uma busca arqueológica por lugares imemoriais?

O trabalho de Robert Smithson é apresentado aqui como conclusão deste roteiro sobre obras desta XXIV Bial que envolvem em seu processo de criação apropriações/deslocamentos e metáforas, mesmo sendo o mais antigo dos três. O deslocamento de terras distantes do contato humano, matéria bruta do tempo, poeiras talvez pré-históricas, abre questões sobre as relações entre o território, os limites temporais e espaciais do fazer artístico e o produto exposto para apreciação.

Pode-se explorar, em forma de debates, os limites e confinamentos das galerias e dos museus em relação ao ilimitado território sem fronteiras do mundo natural (vida).

Smithson desloca simbolicamente terras, espelhos e mapas para dentro do mundo institucional da arte. Ele vê o próprio espaço interno dos museus e das galerias como asilos, caixas fechadas, isoladas do mundo. Sua preocupação era encontrar um meio de trazer um mundo infinito, que está além de nosso tempo e de nossa cultura, para dentro do mundo da arte. Encontrar meios para transitar dos espaços abertos da vida para dentro das “caixas” dos espaços institucionais das exposições de arte. Esse deslocamento só pode então ser realizado a partir da “metáfora”, que em grego significa o transporte do incomensurável para o confinado.

Os poucos elementos que compõem suas obras, terra, espelho, mapas e fotografias, constituem-se como uma situação metafórica, um sistema de signos que remetem sempre para outro lugar, fora e distante da exposição.

3.3. Atividade proposta

Por que Smithson usava espelhos? Como seria criar uma representação metafórica de um lugar, com mapas, espelhos, terras e pedras?

Com espelhos, mapas, fotografias e desenhos, da cidade ou dos arredores, desenvolver experiências sobre a exploração do território pelo ser humano e o entendimento da leitura dos códigos utilizados nos mapas. Se possível, fazer com os alunos visitas a sítios fora da cidade e coletar pedras e terras dessas áreas, reunindo e documentando o material coletado para criar um laboratório de

Robert Smithson

Vicki Goldberg comenta que “nenhum artista desde Jackson Pollock, com a possível exceção de Andy Warhol, teve tanta influência sobre a próxima geração de artistas americanos quanto Smithson. Sua arte e suas idéias foram igualmente monumentais. Foi um dos pioneiros dos Earthworks, obras de arte com a terra, também chamadas de Landart. Ele se liberou das ferramentas tradicionais de escultura para lançar mão de tratores e caminhões e rearrumou a natureza em configurações tão vastas que nenhum museu poderia contê-las. Essas suas obras foram chamadas de 'sites', lugares, arrumações da paisagem em lugares específicos afastados do contato humano; irremovíveis. Nesse momento Smithson literalmente se apropriava do mundo e da paisagem natural para transformá-la em arte”. Bachelard escreveu algo adequado ao trabalho deste artista: “O destino poético do homem é o de ser o espelho da imensidão; ou, mais exatamente ainda, a imensidão vem tomar consciência de si mesma no homem...”

Andy Warhol (EUA, 1929-1987): foi um dos principais artistas representantes da Pop Art nos Estados Unidos. Apropriou-se de imagens de ícones da mídia, como a estrela de cinema Marilyn Monroe e o próprio Warhol, para criar suas obras.

Terras distantes do contato humano

Robert Smithson está representado na XXIV Bial por seus “Non-sites” (lugar nenhum), expostos sob a curadoria de Mary Jane Jacob, curadora independente americana. Os “Non-sites” são exibidos em galerias em caixas ou contêineres minimalistas contendo solos, pedras ou sal de um lugar (site) específico. Smithson explica, no catálogo de sua exposição retrospectiva, que seus “Non-sites” demarcam o “lugar onde uma obra deveria estar mas não está. A obra que deveria estar lá agora está em outro lugar, normalmente numa sala. De fato tudo aquilo que tem alguma importância ocorre fora da sala. Mas a sala nos lembra a limitação de nossa condição”.

Minimalista: refere-se a uma tendência da arte contemporânea surgida nos anos 50, reunindo artistas que pregam o uso de formas simples, elementares, na criação de suas obras, reagindo ao emocionalismo acentuado pelo Expressionismo abstrato.

experiências sobre representações metafóricas desses lugares. Se não for possível sair com os alunos, experimente criar mapas e pedir que recolham elementos de locais significativos para eles dentro da própria escola ou nas vizinhanças da comunidade em que vivem.

Concluída a coleta, coloque uma série de pequenos espelhos no pátio da escola e discuta com os alunos as idéias que surgirem para organizar esses elementos/objetos, avaliando por essa conversa a compreensão dos conceitos trabalhados neste percurso.

4. Sugestões de continuidade

- Como continuidade ou como forma de avaliar a compreensão do percurso proposto neste Material de Apoio, além dos debates e das atividades já sugeridos junto à leitura das obras de cada artista, indicamos ao professor propor uma reflexão, por escrito ou na forma de uma discussão, a partir das seguintes questões (e de outras que ache conveniente acrescentar): o que significa uma coisa "funcionar" como obra de arte? O que significa um objeto comum ser apropriado e deslocado por um artista para uma exposição, onde passa a ser visto como arte? Por que essas obras podem ser vistas como um convite à conscientização? Conscientização de quê? O que é uma metáfora?

Conscientização

Segundo Robert Smithson, "quando uma coisa é vista com a consciência da temporalidade, ela é transformada em alguma outra coisa, que não é nada. Esse sentido envolve essa coisa e provê uma referência mental para o objeto; assim ele deixa de ser um mero objeto e se torna arte".



Robert Smithson
"Nonsite (Palisades-Edgewater, New Jersey)" (Nãolugar), 1968, alumínio pintado, esmalte, pedra 142,2 x 66 x 91,4 cm
Coleção e copyright Whitney Museum of American Art, Nova York
Adquirido com fundos de Howard and Jean Lipman Foundation, Inc.



Doris Salcedo
"Instalação", 1995
Instalação
Carnegie International, Pittsburgh
Foto: Richard Stoner
Cortesia Alexander and Bonin, Nova York

Glossário

Cubismo: para muitos, este movimento artístico iniciado na França em 1907 é considerado o início da arte moderna. A pintura afasta-se dos modelos tradicionais de imitação da realidade, construindo uma imagem fragmentada que funde aspectos do objeto percebido por diferentes ângulos.

Jackson Pollock (Cody, Estados Unidos, 1912 – id., 1956): um dos principais artistas do movimento Expressionismo Abstrato (escola de Nova York), por meio de sua pintura gestual participou da libertação da pintura norte-americana em relação às influências europeias.

Lugar: um lugar se diferencia dentro do espaço genérico por sua localização e caracterização específica, que permite o desenvolvimento de vínculos afetivos.

Marcel Duchamp (Blainville, França, 1887 – id., 1968): Duchamp, com o gesto de criação dos "Readymade", apropriação de objetos "já fabricados" deslocados para o contexto institucional da arte, defende o primado do ato conceitual, criando as bases da arte conceitual.

Nilista: manifestação autodestrutiva de busca pelo anulamento ou o "nada", total esvaziamento de uma

positividade de sentido ou forma. O Dadaísmo em sua essência é um movimento nilista, de antiarte.

Bibliografia

- ARGAN, Giulio Carlo. "Arte moderna". São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- AUKEMAN, Anastasia. Artigo in "Artnews". Março 1994. (p.157)
- BACHELARD, Gaston. A gaveta, os cofres e os armários. In: "Poéticas do espaço". São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- CSIKSZENTMIHALY, Mihaly. Why we need things. In: "History of things". Washington: Smithsonian, 1993.
- DUCHAMP, Writings. The fate of the object: from modern object to postmodern sign. In: ERICKSON, John. "Performance, art and poetry". Michigan: Imprensa da Universidade de Michigan, 1995.
- FLEMING, William. "Arts & ideas". Syracuse University, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1990.
- GOLDBERG, Vicki. Comentários sobre Robert Smithson. In: "Catálogo de exposição retrospectiva".
- READ, Herbert. "História da pintura moderna". Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- SMITHSON, Robert. "Catálogo de exposição retrospectiva".

