The background is a complex, abstract artwork. It features a dense layer of overlapping, translucent shapes in various colors, including deep blues, purples, greens, and reds. The textures are varied, with some areas appearing more solid and others more like fine, web-like structures or delicate filaments. The overall effect is one of depth and intricate detail, suggesting a microscopic or perhaps a celestial view of a complex system.

ROBSON XAVIER DA COSTA
FABÍOLA CRISTINA ALVES
(ORGANIZADORES)

PESQUISA EM ARTES VISUAIS

DIÁLOGOS
INTERNACIONAIS

PESQUISA EM ARTES VISUAIS
Diálogos Internacionais



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Pró-Reitora PRG MARIA LUIZA PEREIRA DE ALENCAR MAYER FEITOSA



EDITORA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho Editorial ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (Ciências Agrárias)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Linguística, Letras E Artes)
FABIANA SENA DA SILVA (Interdisciplinar)
GISELE ROCHA CÔRTEZ (Ciências Sociais Aplicadas)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (Ciências Exatas e da Terra)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (Ciências da Saúde)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (Engenharias)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (Ciências Humanas)
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (Ciências Biológicas)

Conselho Científico MARIA AURORA CUEVAS-CERVERÓ (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID /ES)
JOSÉ MIGUEL DE ABREU (UC/PT)
JOAN MANUEL RODRIGUEZ DIAZ (UNIVERSIDADE TÉCNICA DE MANABÍ/EC)
JOSÉ MANUEL PEIXOTO CALDAS (USP/SP)
LETÍCIA PALAZZI PEREZ (UNESP/MARÍLIA/SP)
ANETE ROESE (PUC MINAS/MG)
ROSÂNGELA RODRIGUES BORGES (UNIFAL/MG)
SILVANA APARECIDA BORSETTI GREGORIO VIDOTTI (UNESP/MARÍLIA/SP)
LEILAH SANTIAGO BUFREM (UFPR/PR)
MARTA MARIA LEONE LIMA (UNEB/BA)
LIA MACHADO FIUZA FIALHO (UECE/CE)
VALDONILSON BARBOSA DOS SANTOS (UFCG/PB).

Editora filiada à:



Robson Xavier da Costa
Fabíola Cristina Alves
(ORGANIZADORES)

PESQUISA EM ARTES VISUAIS

Diálogos Internacionais

Editora da UFPB
João Pessoa
2020

Direitos autorais 2020 – Editora da UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico	Editora UFPB
Editoração Eletrônica	Jerfson Oliveira
Design da Capa	Michelle Holanda

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

P474 Pesquisa em artes visuais: diálogos internacionais / Robson Xavier da Costa, Fabíola Cristina Alves (Organizadores/as). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

186 p. : il.

ISBN 978-85-237-1507-6

1. Artes visuais – formação. 2. Artes visuais - educação. 3. Artes visuais – percepção. I. Costa, Robson Xavier da. II. Alves, Fabíola Cristina. III. Título.

UFPB/BC

CDU 7.01

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2019, financiado pelo Programa de Apoio a Produção Científica - Pró-Publicação de Livros da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

EDITORA DA UFPB	Cidade Universitária, Campus I – s/n João Pessoa – PB CEP 58.051-970 http://www.editora.ufpb.br E-mail: editora@ufpb.edu.br Fone: (83) 3216.7147
------------------------	---

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
-----------------------	---

CAPÍTULOS

ARTES VISUAIS, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO

1 Memórias de Vida-Formação de Professoras de Arte: Brasil e Chile Aproximações Reflexivas	13
Maria Betânia e Silva	
Patricia Alejandra Raquimán Ortega	

2 Arte na Busca à Reconciliação: A Experiência do Centro Alternativo para Paz, Diálogo e não Violência em Israel e na Palestina	41
Davi Windholz	
Renata Wilner	
Sueli Windholz	

3 Visualidades Pedagógicas da Robótica em Montevideo e em João Pessoa-PB	59
Erinaldo Alves do Nascimento	
Fernando Miranda	
Rosângela Pacífico Matias	

ARTES VISUAIS, ESTÉTICAS E PERCEPÇÕES

4 <i>Aos Teus Olhos</i> o Estética de La Mirada, Lo Dicho y Lo no Dicho. Las Redes Sociales y El Arte	95
Laura Lorena Utrera	
Fabiola Cristina Alves	

5	Estudos de Públicos e <i>Wayfinding</i> no Centro José Gerrero, Granada, Andaluzia - Espanha	109
	Robson Xavier da Costa Maria Luísa Bellido Gant	
6	Estética e Percepção Ambiental em Paisagens: Mediações para uma Ética Ecológica não Antropocêntrica.....	127
	Andressa Schröder Fabiola Cristina Alves	
7	Morfo-Estética Comparação dos Jardins Japoneses e Brasileiros <i>Morpho-Esthétique</i> <i>Comparaison des Jardins Japonais et Brésilien</i>.....	143
	Dominique Chateau <i>Tradução por Atena Pontes de Miranda</i>	
	Sobre os Autores	181

PREFÁCIO

Esta coletânea intitulada *Pesquisa em Artes Visuais: diálogos internacionais* apresenta um conjunto significativo de artigos resultados de investigações que podem promover a reflexão sobre temas relevantes e contemporâneos ao campo investigativo das Artes Visuais.

A concepção desta publicação surgiu a partir da perspectiva dos diálogos internacionais, estimulados por meio dos encontros internacionais promovidos pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com apoio da CAPES. Esses encontros discutiram a diversidade da pesquisa em/sobre/com Artes Visuais a partir de olhares e abordagens teóricas diversas e perspectivas internacionais.

Para esta publicação reunimos artigos resultantes de investigações realizadas por pesquisadores da Alemanha, Argentina, Brasil, Chile, Espanha, França, Israel e Uruguai em parceria com docentes/pesquisadores do PPGAV UFPB/UFPE, o que demonstra o vínculo entre os grupos de pesquisa do programa e grupos de universidades internacionais.

Com esta publicação o PPGAV UFPB/UFPE pretende divulgar alguns diálogos estabelecidos entre os docentes/pesquisadores do programa e seus parceiros investigadores/as membros de grupos de pesquisa de universidades estrangeiras. Esta é uma oportunidade para que as investigações em/sobre/com artes visuais desenvolvidas a partir das ações de internacionalização dos grupos de pesquisa do PPGAV UFPB/UFPE sejam divulgadas para o público. Em tempos de internacionalização e globalização da pesquisa científica a circulação do conhecimento e o intercâmbio de ideias entre especialistas colabora para o aprofundamento de questões e problemáticas contemporâneas, bem como, favorece o impacto dos resultados das pesquisas acadêmicas na sociedade brasileira.

Os artigos reunidos nesta coletânea apresentam temas ligados à: memória de professores/as de arte; educação para a Paz; robótica

educacional; arte e as redes sociais; estudos de públicos; *wayfinding*; percepção ambiental; paisagem e morfo-estética.

O fio condutor desta coletânea é a pesquisa em/sobre/com artes visuais que perpassa transversalmente os temas aqui abordados e está presente em todas as investigações desenvolvidas no PPGAV UFPB/UFPE.

Nesse sentido, esta coletânea foi concebida para disponibilizar ao leitor uma seleta amostra de estudos e trabalhos realizados por pesquisadores do PPGAV UFPB/UFPE em parceria com pesquisadores de outras instituições internacionais de excelência científica e/ou organizações internacionais educacionais e culturais.

Para organizar esta coletânea propomos dois eixos centrais de diálogos. A seção *Artes Visuais, Formação e Educação*, apresenta três estudos, o primeiro é *Memórias de vida-formação de professoras de arte: Brasil e Chile aproximações reflexivas* por Maria Betânia e Silva (UFPE, Brasil) e Patricia Alejandra Raquimán Ortega (INSEA e CLEA, Chile). As autoras discutem a formação das professoras chilenas e brasileiras que atuam no ensino de Artes Visuais em relação às temáticas da memória e narrativa (auto)biográficas. Ainda na primeira seção, apresentamos *Arte na busca à reconciliação: a experiência do Centro Alternativo para Paz, Diálogo e Não Violência em Israel e na Palestina* por Davi Windholz (Alternative Center, Israel), Renata Wilner (UFPE, Brasil) e Sueli Windholz (Alternative Center, Israel). Os autores expõem a experiência realizada no Alternative Center, pensando como a linguagem artística colabora nos processos de mediação, diálogo e superação no contexto do conflito israelo-palestino. A seção finaliza com *Robótica e inteligência artificial: visualidades e influências pedagógicas em Montevideu e na Paraíba* por Erinaldo Alves do Nascimento (UFPB, Brasil), Fernando Miranda (UDELAR, Uruguai) e Rosângela Pacífico Matias (PMJP - Brasil). Os autores abordam o tema da robótica e sua relação com a cultura visual em processos pedagógicos, um na Faculdade de Engenharia, da Universidad de la Republica Uruguay (UDELAR) e outro na rede municipal de João Pessoa/PB (RMJP).

A segunda seção *Artes Visuais, Estéticas e Percepção* apresenta quatro contribuições, a primeira é *Aos Teus Olhos o estética de la mirada*,

lo dicho y lo no dicho. Las redes sociales y el arte por Laura Lorena Utrera (UNR, Argentina) e Fabíola Cristina Alves (UFPB, Brasil). As autoras realizam uma análise estética e poética do filme brasileiro *Aos teus Olhos*, pensando o conflito social representado no filme em relação aos abusos das redes sociais em tempos da pós verdade. Na sequência, *Estudios de públicos e wayfinding no Centro José Gerrero, Granada, Andaluzia - Espanha* por Robson Xavier da Costa (UFPB, Brasil) e Maria Luísa Bellido Gant (UGR, Espanha). Os autores expõem os resultados de um estudo realizado no contexto espanhol sobre a relação perceptiva do público com o espaço do museu.

A segunda seção também apresenta *Estética e percepção ambiental em paisagens: mediações para uma ética ecológica não antropocêntrica* por Andressa Schröder (GGK e JLU, Alemanha) e Fabíola Cristina Alves (UFPB, Brasil). As autoras discutem as maneiras de ver e conceber a paisagem pela arte considerando uma visão de longa duração, desta forma, discutem o tema da percepção ambiental, questões éticas e conscientização ecológica. A seção se conclui com *Morfo-estética. Comparação dos jardins japoneses e brasileiros* por Dominique Chateau (Universidade Paris 1, França), tradução Atena Pontes de Miranda (UFPB, Brasil). O autor realiza uma análise sobre as semelhanças estéticas existentes entre os jardins japoneses e a Pedra Azul, no parque estadual, Vitória, Espírito Santo. Nesta coletânea, o leitor tem acesso ao texto traduzido para língua portuguesa e sua versão original em francês.

Com os estudos divulgados nesta coletânea almejamos colaborar, expandir e instigar futuras investigações em/sobre/com Artes Visuais, objetivando promover o fortalecimento da diversidade da pesquisa e contribuindo para o campo expandido das Artes Visuais.

João Pessoa, Julho de 2020

Robson Xavier da Costa e Fabíola Cristina Alves
Organizadores

**ARTES VISUAIS, FORMAÇÃO E
EDUCAÇÃO**

CAPÍTULO 1

MEMÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE ARTE Brasil e Chile Aproximações Reflexivas

Maria Betânia e Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Patricia Alejandra Raquimán Ortega

Membro do INSEA e do CLEA, Chile.

Esse texto apresenta uma investigação comparada a partir de memórias e histórias de professoras universitárias que lecionam Artes Visuais. No caso brasileiro, as professoras atuam em cursos de Licenciatura em Artes Visuais. No caso chileno, as professoras atuam em cursos de Licenciatura em Educação e Pedagogia em Artes Visuais. Traz contribuições para a compreensão das experiências vivenciadas nas trajetórias individuais de formação pessoal que podem e ou puderam influenciar, explicar e compreender suas escolhas de atuações e práticas profissionais.

Nessa direção, as temáticas da memória e narrativa (auto) biográfica nos ajudam a ampliar a discussão fortalecendo o entendimento das complexas relações estabelecidas ao longo da vida. A narrativa permite superar os modos habituais de investigação, nos quais o objetivo principal é verificar a teoria descoberta e intervir silenciando as vozes dos sujeitos. A narração permite abrir novas possibilidades de compreensão e, assim, captar a riqueza das experiências e vincular o conhecimento que vem dos relatos de vida, os quais nos permitem o acesso à vida

cotidiana e captar a voz dos atores sociais colocando-os no centro da construção do conhecimento. Esta opção está imersa no “modo narrativo que se caracteriza por apresentar a experiência humana concreta como uma descrição das intenções, mediante uma sequência de eventos em tempos e lugares onde os relatos biográficos-narrativos são os meios privilegiados de conhecimento/investigação” (BOLÍVAR, 1998, p.31).

Vale destacar que a memória e a identidade estão interligadas, pois a construção da identidade é alimentada pela memória. A memória, por sua vez, é uma reconstrução atualizada do passado, diz Candau (2012), e compartilha da mesma compreensão Montenegro (2010, p.39) ao afirmar que “as memórias atuam reelaborando e ressignificando aquilo que se apresenta aos sentidos”. Por outro lado, a memória individual não pode ser desvinculada do grupo social, do tempo e do espaço. Essa perspectiva está articulada ao pensamento de Halbwachs (2003) sobre a existência da memória individual e da memória coletiva.

Assim, buscamos acionar as memórias de professoras sobre suas experiências na infância e na adolescência, incluindo os contatos com a arte na escola e fora dela que envolvem os espaços culturais frequentados, os lugares de maior interesse e as atividades preferidas. Nesse sentido, no ato de relatar são acionados memórias ou detalhes não conscientes permitindo um olhar diferente ou mais rico de imagens e lembranças vividas.

Nossos questionamentos de investigação se direcionam na busca do entendimento do que a memória revela como processos de contato e ensino-aprendizagem em arte? Quais foram os acessos à arte e às experiências vividas destacadas por professoras em suas trajetórias de vida individuais ao revisitarem suas memórias? Que fatos, circunstâncias e/ou situações desveladas em relatos autobiográficos poderiam ser identificadas para entender como a arte se configura em suas vidas?

Se a memória individual possui em sua base a intuição sensível que sempre está no presente, de acordo com Halbwachs (2003), podemos afirmar que são as experiências significativas que permanecem registradas no tempo. Afirma Candau (2012, p.17) que “as lembranças que guardamos

de cada época de nossa vida se reproduzem sem cessar e permitem que o sentimento de nossa identidade se perpetue”.

Lembranças significativas que envolvem os afetos, sensações e emoções parecem atravessar o tempo da vida e os disparadores e dispositivos que contribuem para a ativação da memória como, por exemplo, questionamentos, fotos, fatos, escritos, palavras-chave, objetos, lugares etc., possivelmente, colaboram para uma rememoração do passado. Não se espera, entretanto, estabelecer o caráter objetivamente verdadeiro dos fatos, com uma atitude verificadora dos acontecimentos, mas resgatar da melhor maneira como foram vividos subjetivamente pelos próprios sujeitos (BOLÍVAR, 2001).

Em um relato de vida, há uma recriação, a lembrança pode não ser exata aos acontecimentos, mas o que é significativo no presente, aquilo que se considera importante. A vida que se conta vem acompanhada da interpretação, “em uma autobiografia a verdade é a forma em que o/a protagonista interpreta o acontecido (...) a explicação que importa é, precisamente, a que realiza a pessoa que narra sua própria vida” (JESÚS M. de MIGUEL *apud* BOLÍVAR, 2001, p.142). A preocupação desta investigação tem sido a consideração da narrativa como uma visão subjetiva da realidade. Por este motivo, uma autobiografia ou história de vida nunca é um registro rigoroso do que aconteceu, muito pelo contrário, é uma interpretação da experiência do indivíduo.

As professoras¹ do Brasil que fazem parte desta investigação são oriundas das regiões brasileiras do Nordeste, Sudeste e Sul. Possuem entre 35 e 70 anos de idade e têm entre 13 e 35 anos de docência. Seus pais atuaram profissionalmente em diferentes áreas como, por exemplo, empresário, médico, operário de fábrica têxtil, auxiliar de enfermagem, comerciante, professor, funcionário público. Suas mães atuaram como

1 As professoras brasileiras serão identificadas pela principal qualidade que elas se atribuem, pois foi um dos questionamentos respondidos por elas e que optamos como forma de identificá-las no texto. As professoras brasileiras são: Habilidade Interpessoal; Sobrevivência; Feliz; Pró-ativa; Positividade; Perseverança; Liberdade; Estudiosa.

donas de casa, operária de fábrica têxtil, auxiliar de enfermagem, secretária, professora, funcionária pública.

As professoras do Chile², que também fazem parte do estudo, provêm em sua maioria da capital Santiago, sendo cinco delas. As outras são do sul e norte do país. Quatro das professoras se encontram na faixa-etária dos 40 e 50 anos. Três delas possuem entre 50 e 60 anos e somente uma está entre os 30 e 40 e outra entre 60 e 70 anos de idade.

Das brasileiras, duas professoras, as mais velhas, são oriundas de classe social alta e seis delas da classe média. Essas, por sua vez, diferentemente das outras, vivenciaram a inserção de suas mães no mercado de trabalho que fizeram parte da estatística de redução da natalidade tendo entre um e três filhos (SILVA, 2017).

A atuação profissional dos pais, como médico e empresário, das professoras brasileiras mais velhas, que possuem entre 60 e 70 anos, no período em que foram crianças, fim dos anos 40 e início da década de 1950, correspondia a uma renda econômica superior a muitas famílias da época. Já suas mães, estavam inseridas dentro do ideal destinado às mulheres: o interior do lar e a criação dos filhos. Suas famílias estão dentro das estatísticas onde o número de filhos por mulher era de aproximadamente sete, no caso brasileiro, quantitativo que mudará significativamente para quatro na década de 1980. Isso corresponde a uma queda de natalidade de mais de 50% em pouco mais de 20 anos, conforme Sawyer e Martine (2002). As outras professoras possuem famílias menores e suas mães fazem parte do avanço da inserção das mulheres no mercado de trabalho, final da década de 1960 que se intensifica na década de 1980.

As professoras mais jovens estão situadas em possibilidades mais amplas de escolarização que, paulatinamente, foi se expandindo no Brasil. Embora, lentamente, insuficientemente e de forma desigual entre as regiões para a demanda populacional. Diante disso, colocamos

2 As professoras chilenas serão identificadas também pela principal qualidade que elas se atribuem. São elas: Persistência; Honestidade; Paciência; Tolerância; Justiça; Lealdade; Comprometida; Curiosa.

em evidência que as condições sociais e econômicas de suas famílias possibilitaram que essas professoras não abandonassem a escola por motivos de sobrevivência, para contribuir com a renda familiar.

Visitando suas memórias sobre as escolas em que estudaram, as nove professoras brasileiras apresentam toda a sua formação na Educação Básica em instituições privadas de ensino, exceto duas que estudaram em escolas públicas. No entanto, todas elas, cursaram sua Graduação e cursos de Pós-Graduação em instituições públicas federais de Ensino Superior. Das nove professoras brasileiras, cinco delas cursaram licenciatura e quatro bacharelados.

As nove professoras participantes do Chile trabalham no Departamento de Artes Visuais na carreira da Licenciatura em Artes Visuais. Seus pais atuaram em diferentes profissões como médico, artista, construtor civil, comerciante, contador, auditor e design de interiores. Suas mães trabalhavam como professoras de educação infantil e básica, psicólogas, química farmacêutica, dona de casa, trabalhadora têxtil e de figurino.

Cinco professoras estudaram em escolas públicas em sua Educação Básica. A Educação Superior foi, principalmente, em universidades públicas e somente duas em universidades privadas tradicionais. É interessante destacar que oito das nove professoras estudaram Licenciatura em Artes Plásticas e todas seguiram estudos especializados em torno das Artes Visuais, da Educação Artística ou Teoria da Arte.

Importante ressaltar que estas professoras chilenas, em sua maioria, viveram a ditadura militar como estudantes e manifestavam a pressão da família para seguir uma carreira que lhes permitissem certa subsistência. Destacam em seus discursos o ter estudado a Pedagogia em Artes Plásticas como uma possibilidade de acesso a um trabalho e, suas proposições artísticas, seriam uma renda complementar.

Nos relatos de todas as professoras chilenas há parentes interessados em arte, seja na produção, seja como espectador ativo, o que lhes possibilitou uma aproximação a diferentes expressões artísticas

desde a primeira infância. Por fim, a maioria delas ainda evidenciou que voltaria a estudar e seguir a carreira como artistas e algumas apontaram essa necessidade vital e outras porque não se veem realizando outra coisa na vida.

As práticas sociais possuem histórias e a compreensão dessas práticas se assume com frequência em forma de relato. As histórias de vida reconhecem que as práticas existem no tempo e mudam com o tempo. Caracterizam-se por construir-se no passado e os esforços de entender as histórias, ajudam a definir os propósitos que as professoras tiveram em suas atuações, conhecer como fizeram, que decisões tomaram e sob quais circunstâncias, junto a suas experiências no trajeto de suas vidas. “O modo narrativo se caracteriza por apresentar a experiência humana concreta como uma descrição das intenções, mediante uma sequência de eventos em tempos e lugares, onde os relatos narrativos-biográficos são os meios privilegiados de conhecimento/investigação” (BOLÍVAR, 1998, p.31).

Bernardes (2015, p.246) nos lembra que a formação envolve diferentes tempos e não se resume à graduação, mas inclui o “tempo da sua trajetória-vida; de experimentação e vivência no campo da arte e da cultura; da experiência estética; da memória; da infância; da vida vivida”.

Ao investigar trajetórias biográficas de professoras é importante observar o que nos diz Peña (2015, p.11) ao afirmar que as narrativas sobre a infância e a vida familiar

Permiten dar cuenta de acontecimientos formativos – intencionados y no intencionados – que han marcado los trayectos biográficos de los individuos, sus aprendizajes personales y sus expectativas de realización y constitución de sí³ (PEÑA, 2015, p. 11).

3 Permite dar conta de acontecimentos formativos – intencionados ou não – que marcaram as trajetórias biográficas dos indivíduos, suas aprendizagens pessoais e suas expectativas de realização e constituição de si (tradução nossa).

Assim, entender o contexto em que os sujeitos foram e ou estão inseridos contribui para identificar o fio condutor das narrativas históricas, das experiências vivenciadas, dos usos e acessos aos bens culturais, das relações tecidas ao longo da vida, das escolhas e decisões profissionais etc.

Esta metodologia se apresenta como uma intenção de busca de sentido, concedidos pelos próprios indivíduos em torno a diversos acontecimentos vitais de suas histórias. “Para os cientistas sociais, as experiências particulares das pessoas coletadas através das histórias de vida representam a possibilidade de recuperar os sentidos, vinculados com as experiências vividas” (KORNBLIT, 2004, p.15). Esta opção metodológica disponibiliza ferramentas para encontrar significações que, no plano do íntimo, colocam o desafio de compreender o contexto social em que surgem, permitindo transcender o particular em direção à construção do conhecimento em uma esfera propriamente social.

Nesse sentido, qualquer que seja o relato, de quem o conta ou de quem o vivenciou, será sempre uma versão parcial da história. E a história existe porque a narramos, construímos relatos que envolvem personagens, acontecimentos, espaços, lugares, experiências, tempos. Ao narrar colocamos em jogo o passado, o presente e o futuro. Como Domingo (2015, p.41) nos ajuda a entender que

Contar el vivir, lo que se vive, requiere una historia. Damos sentido al flujo de experiencias que vivimos, de un modo narrativo: expresando el movimiento entre el fluir de la vida y los intentos de captarla y hacerla inteligible⁴ (DOMINGO, 2015, P. 41).

Não se deve esquecer que o sujeito que narra, além de poder falar, tem a capacidade de unificar sua vida na história que conta, na qual se reconhece como personagem principal. É por isso que desvelar

4 Contar o viver, o que se vive, requer uma história. Damos sentido ao fluxo de experiências que vivemos, de um modo narrativo: expressando o movimento entre o fluir da vida e as intenções de captá-la e torná-la inteligível. (tradução nossa).

a transformação do discurso em acontecimento é reconhecer que o discurso também significa e o esforço, a partir daqui, é compreender o discurso como significado.

Um dos pontos apresentados pelas professoras brasileiras está direcionado aos contatos com a Arte que elas tiveram em sua infância. Assim como as professoras chilenas, as brasileiras também apresentaram em suas famílias parentes interessados em arte, seja na produção, seja como espectador ativo, e a partir de seus registros foi possível organizar e utilizar os elementos nas figuras a seguir:



Figura 1: Elaborada a partir do depoimento fornecido pela professora Habilidade Interpessoal. Acervo das autoras, 2018.



Figura 2: Elaborada a partir do depoimento fornecido pela professora Sobrevivência. Acervo das autoras, 2018.



Figura 3: Elaborada a partir do depoimento fornecido pela professora Feliz. Acervo das autoras, 2018.

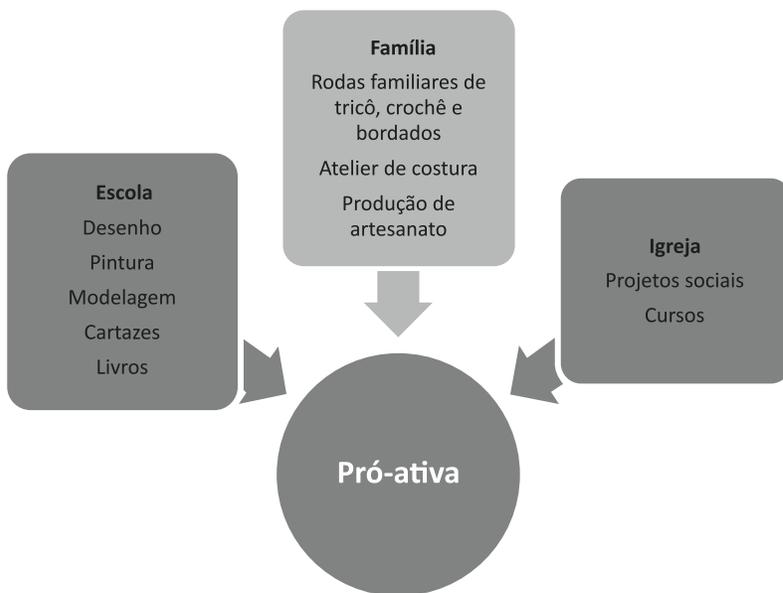


Figura 4: Elaborada a partir do depoimento fornecido pela professora Pró-ativa. Acervo das autoras, 2018.



Figura 5: Elaborada a partir do depoimento fornecido pela professora Positividade, Acervo das autoras, 2018.



Figura 6: Elaborada a partir do depoimento fornecido pela professora Perseverança. Acervo das autoras, 2018.

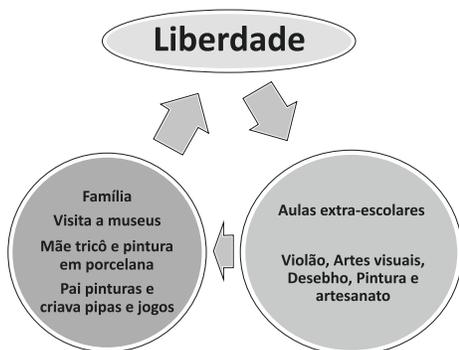


Figura 7: Elaborada a partir do depoimento fornecido pela professora Liberdade. Acervo das autoras, 2018.



Figura 8: Elaborada a partir do depoimento fornecido pela professora Estudiosa. Acervo das autoras, 2018.

No caso das professoras chilenas se destaca a aproximação com a arte a partir dos ateliês, ou aulas em sua educação escolar ou ainda parentes que se relacionam com as artes, em geral. Em relação com as experiências no espaço escolar foram destacadas, em suas trajetórias, a presença de professoras significativas que estimularam e desafiaram sua criatividade e lhes mostraram novos olhares sobre a experiência artística. A presença de parentes artistas como pai, avó, irmão é muito importante e valorizado por elas como uma grande referência, de admiração e aproximação às artes.

A arte é identificada no cotidiano de suas vidas, quer por meio de recursos visuais (livros e obras) ou experiências a partir de visitas em ateliês de artistas ou a produção artística de sua própria família. Tornou-se evidente o quão importante foi ver as obras ao vivo, o que lhes permitiu uma experiência muito mais significativa e que foi configurando uma aproximação à arte a partir da própria vivência.



Figura 9: Elaborada a partir dos depoimentos fornecidos pelas professoras chilenas. Acervo das autoras, 2019.

Se considerarmos os estabelecimentos escolares em que estudaram as professoras chilenas entrevistadas, destacamos as escolas privadas que desenvolveram maiores possibilidades de participação em oficinas artísticas de diferentes naturezas como: artes plásticas, teatro ou música. No caso das oficinas de artes plásticas, destacamos o enfoque acadêmico nas produções realizadas. Aquelas professoras que puderam participar desses tipos de oficina recordam de maneira muito significativa, tanto em sua aproximação à produção artística, como também a contribuição que essas experiências provocaram em seu desenvolvimento pessoal. Destaca-se a relação que a arte tem em suas vidas de maneira integral, não só como uma atividade decorativa ou funcional, mas, sobretudo, do ponto de vista existencial e essencial que elas recordam como um processo que foi sendo construído desde muito cedo.

Outro destaque que evidenciamos, nos relatos das professoras chilenas, foi o visitar diferentes espaços culturais que, em sua maioria, foram museus e galerias; visitas em ateliês de artistas; cinearte e outros lugares históricos.

As lembranças e esquecimentos são elementos que fazem parte do jogo da memória que vem fundar a identidade. Se a memória é geradora de identidade, no sentido que participa de sua construção, essa identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos a incorporar certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais que dependem da representação que ele faz de sua própria identidade, construída no interior de uma lembrança (CANDAUI, 2012). Nesse sentido, as professoras ao escolherem narrar estes contatos iniciais com a arte em suas infâncias ressaltam, em suas vozes, a representação de sua própria identidade como profissionais das Artes Visuais. Certamente, ao escolher essas narrativas afirmam que as experiências vividas foram significativas sob algum aspecto que colaborou para sua permanência no tempo em suas próprias memórias.

Ao serem questionadas sobre alguma imagem da infância que até hoje permanece viva em suas memórias, assim as professoras brasileiras relataram:

Morava em uma casa que possuía um quintal imenso. Neste quarteirão havia apenas duas casas. Eu e meus irmãos brincávamos muito com as crianças (5) da casa vizinha, no quintal da minha casa e na casa vizinha. No da vizinha, havia um caramanchão coberto por uma parreira, embaixo do qual nós apresentávamos para a família peças de teatro, cantos, recitais, em geral, criadas por nós mesmos. Uma das coisas que mais me encantava era fazer as nossas roupas para apresentação, de papel celofane. Cortar, criar, mas, principalmente, o colorido dos papéis me encantava (PROFESSORA HABILIDADE INTERPESSOAL, 2019, s/p).

A vizinha me emprestava livros. Por motivos óbvios. Eu gostava de ler. Minha família não incentivava. (PROFESSORA SOBREVIVÊNCIA, 2019, s/p).

Lembro muito das dramatizações que fazia com bichos (baratas, pintos, formigas, minhocas) mortos e eu fazia procissão, enterro, todo um ritual. Jogos e brincadeiras. Por que? Talvez porque a criação dessas narrativas, brincadeiras me tornavam livres e me davam prazer. Não sei... A inventividade! (PROFESSORA FELIZ, 2019, s/p).

Lembro que gostava muito de ir pra escola e que comprar os produtos da lista de materiais escolares com minha mãe era um momento mágico. Com todos eles em casa, ficava horas encapando cadernos, organizando o estojo e etiquetando com meu nome. Fazíamos isso na cozinha enquanto minha mãe cozinhava bolinhos de chuva. Tenho guardado na memória o cheiro dos bolinhos misturado ao cheiro de materiais escolares novos. Acho que sempre valorizei a escola como um lugar tão sagrado quanto a Igreja, por isso, tudo deveria estar limpo e organizado. Gostava muito mais dos lápis de cor, canetinhas e do giz de cera (PROFESSORA PRÓ-ATIVA, 2019, s/p).

Ao observar essas narrativas é possível perceber que a ativação dos sentidos parece aflorar e a produção de imagens revela o quão significativa foram as experiências vivenciadas. Duarte Jr. (2010) afirma que há um saber sensível, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que eles sejam, um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. O encanto, o estímulo, a imaginação, a invenção, a magia foram elementos impulsionadores para o exercício dos sentidos e o refinamento do sensível.

Isto se fortalece nos discursos das professoras chilenas que consideram suas relações próximas com a natureza nas recordações de imagens da infância, destacando:

Minha relação com a natureza, dado que vivi em uma região de campo. Em geral, jogando, brincando de su-

bir nas árvores, colhendo frutos silvestres, caminhando pelas colinas, tudo o que me proporcionava uma sensação de liberdade e contato direto com a natureza (PROFESSORA TOLERÂNCIA, 2019, s/p).

O mar, os barcos e as colinas do deserto. Minha primeira viagem de ônibus de Antofagasta à Santiago quando vi a chuva e as colinas com árvores (PROFESSORA PACIÊNCIA, 2019, s/p).

Também se destacam nos relatos, recordações familiares e experiências significativas com a arte:

Recordo que meu pai tinha uma coleção de livros de museus espanhóis que tinha slides das obras e que, às vezes, ele projetava para nós. Recordo, especialmente, que me impactava a obra de Goya, principalmente, “Saturno devorando seu filho”, era muito arrepiante, mas sempre lhe pedíamos para projetá-la (PROFESSORA JUSTIÇA, 2019, s/p).

Os relatos das professoras foram acionados por lembranças dotadas de sentido, construídos e reconstruídos a partir do presente pela memória representativa, aquela capaz de escolher entre lembrar ou esquecer, como afirma Candau (2012, p.71). Para ele, contar uma história é um ato de criação e não apenas de repetição.

Falar é recordar. O ato de memória que se dá a ver nas narrativas de vida ou nas autobiografias coloca em evidência essa aptidão especificamente humana que consiste em dominar o próprio passado para inventariar não o vivido, mas o que fica do vivido (CANDAU, 2012, p. 71).

O ato de criação e invenção é ressaltado nas falas das professoras. As experiências de prazer, satisfação e liberdade expressam momentos profundos de alegria. O aguçamento dos sentidos visuais, táteis, olfativos,

auditivos traz em si toda a carga memorial reelaborada no tempo e se apresentaram como elementos constituintes de seus processos formativos.

Estar jogando no quintal de casa (...) cheio de árvores e grama. Escondida no mato, de repente, ouvi o som de um avião derrubando centenas de papéis (panfletos) (Professora Lealdade).

Esta lembrança é muito significativa no contexto chileno já que, em época de ditadura, era muito difícil ter experiências que permitissem liberdade, por isso destacam nesse ato de protesto a vivência de uma época carregada de simbolismos sociais.

Assim, discorre Bosi (2003) que a memória resgata o tempo mediante as imagens. A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo. Recontar é sempre um ato de criação.

Outro questionamento apresentado às professoras diz respeito aos seus anos iniciais na escola buscando compreender se tiveram aulas de Arte e como elas aconteciam. Destacamos em seus registros o exercício de cópia; a confecção de trabalhos manuais, como bordado e costura; participação em teatros de contos de fadas; figurinos e cenários; atividades com massa de modelar, colagem com linhas, revistas; desenhos livres; cantos e poesias decoradas; encenação de peças teatrais; fazer cartões para datas comemorativas e oficinas de artistas que permitiam ver a experiência de criação em primeira pessoa.

Importante destacar nesses registros que o modelo escolar de ensino de arte para as professoras brasileiras, mais velhas, remonta, possivelmente, uma formação docente vinda de Escolas Normais onde as atividades manuais, voltadas para o feminino, se direcionavam para a formação e atuação da mulher no lar. Além disso, pelo relato das professoras, não havia espaço de criação e invenção, pois tudo era cópia e ou reprodução de modelos previamente determinados. Para as professoras mais jovens, já é possível detectar uma mudança nesse ensino onde as festas escolares e os exercícios e experimentos mais direcionados

ao campo da Arte passam a fazer parte do cotidiano desses encontros na escola. No caso chileno destacamos dois tipos de experiência muito subordinada ao tipo de estabelecimento escolar. Os estabelecimentos públicos não possuíam oficinas e nem a possibilidade de acesso a atividades artísticas e as que existiam eram de muito baixa qualidade e compromisso por parte do professor responsável. Por outro lado, nas escolas privadas a oferta era diversa, com professoras comprometidas e aulas que abordavam diferentes expressões artísticas como a plástica, o teatro e a música.

Em ambos os países, é visível que o investimento do estado na educação pública e de qualidade para a população, em sua mais larga escala, necessita urgentemente de avanços, compromisso, planejamento e cumprimento de metas sistematicamente.

Montenegro (2010, p.39) nos ajuda a entender que “desde o momento inicial da percepção de algo, desencadeia-se uma construção em que as memórias que trazemos atuam reelaborando e ressignificando aquilo que se apresenta aos sentidos”.

Para compreender se os estímulos recebidos para os encontros com a Arte partiram da primeira célula social, a família, identificamos vários membros que eram envolvidos com atividades artísticas como avós, mães, pais, tias, tios e ou primos ou até mesmo vizinhos muito próximos, como registrado nas figuras apresentadas, anteriormente, tanto no caso das professoras brasileiras quanto no caso das chilenas. Uma experiência significativa é relatada por uma professora chilena com um irmão que estudava artes ressaltando o que isso implicou em sua vivência:

Um irmão mais velho iniciou a carreira de Licenciatura em Arte quando eu era adolescente. Recordo que me marcou muito ver sua produção (comics, pintura) e também o mundo do qual ele se cercou. Marcou-me não só ver como trabalhavam em arte, como também começaram a frequentar em minha casa estudantes de arte e de teoria da arte, gente que fazia música, as

conversas que tinham. Comecei a ver um mundo que me causava admiração. Era em plena ditadura militar e lembro que a liberdade, criatividade e rebeldia com que eles atuavam e se vestiam ressaltava o contexto do Chile nos anos 80 (PROFESSORA JUSTIÇA, 2019, s/p).

Em nosso processo de análise elaboramos o quadro abaixo que sintetiza os principais elementos destacados pelas dezoito professoras brasileiras e chilenas do estudo.

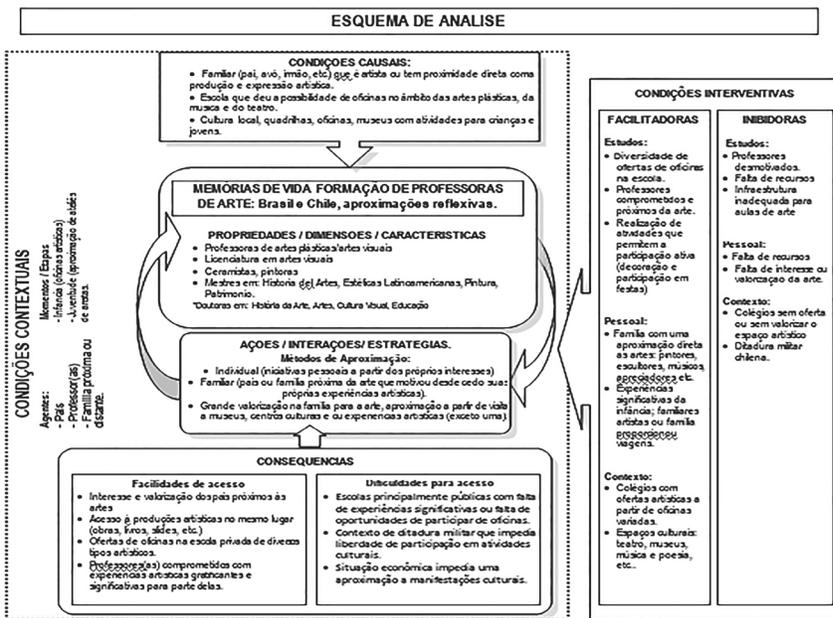


Figura 10: Elaborada a partir do esquema de análise construído diante dos depoimentos fornecidos pelas professoras brasileiras e chilenas. Acervo das autoras, 2018.

Bosi (2003) nos chama atenção para pensar sobre o enraizamento que, talvez, seja a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e uma das mais difíceis de definir. Para ela, o ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de

uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro.

A análise dos fragmentos singulares das histórias dessas professoras possibilita instituir uma forma de compreensão do como se dão os processos de acesso e aproximação com a Arte. Por meio das narrativas construídas e reconstruídas essas professoras se apresentam como artesãs da memória ao revisitarem os trabalhos e ações cotidianas que vivenciaram em suas trajetórias iniciais de vida. Experiências significativas que possibilitaram a dilatação dos sentidos para além do visual.

O tempo e a memória são elementos inseparáveis. Ambos impalpáveis. Ambos invisíveis. Ambos em contínua relação. Ambos componentes que nos ajudam a (re)construir trajetórias, percursos, histórias vividas e em processo de formação.

Ao tratarmos sobre as memórias e elementos das trajetórias de vida de mulheres que se tornaram professoras de Artes Visuais nos inserimos nos estudos que utilizam a perspectiva metodológica das histórias de vida e, dentro deste vasto campo, mais especificamente, nas (auto)biografias que contemplam as “narrativas de investigação profissional como dispositivo de pesquisa-formação” (DELORY-MOMBERGER, 2015, p.161). A autobiografia se apresenta como um ato de onde se inventa um eu, em revisão e interpretações “o sujeito define o mundo, sua ação de acordo com ele e o modo como se conhece” (BOLÍVAR, 2001, p.33).

Assim, entender o contexto em que os sujeitos foram e ou estão inseridos contribui para identificar o fio condutor das narrativas históricas, das experiências vivenciadas, dos usos e acessos aos bens culturais, das relações tecidas ao longo da vida, das escolhas e decisões profissionais etc. “Ao compartilhar dialeticamente o relato com o outro, com uma lupa, emergem aspectos escondidos da vida e se recria uma nova consciência, transformando e reconstruindo o projeto de vida” (BOLÍVAR, 2001, p.33).

Podemos afirmar que durante a infância os primeiros contatos com a arte para essas professoras foram mediados, sobretudo, pela família e pela igreja. Pela família por meio de objetos pertencentes em suas casas ou por proporcionar os acessos aos lugares e espaços onde se veiculava arte. A maioria delas tinha a mãe, o pai ou irmão e parentes próximos envolvidos com música, pintura, trabalhos manuais etc. Além disso, todas elas frequentaram espaços diversos entre museus, teatros, cinema, danças clássicas e populares, feiras populares, espaços de artesanato, escolinhas de arte. Os contatos com arte promovidos pela igreja se deram através da realização de eventos culturais, cursos e projetos sociais organizados junto à comunidade em que estavam inseridas (SILVA, 2017).

Meu pai transmitiu o fascínio pela literatura, pela música, o cinema e por alguns pintores. Além disso, minha avó materna, que vivia conosco, pintava em sua juventude e em casa havia pequenas pinturas feitas por ela mesma, muito boas e tinha alguns livros de arte com ilustrações que sempre olhava (PROFESSORA JUSTIÇA, 2019, s/p).

Um dos questionamentos que fizemos às professoras intencionou captar o papel da escola na oferta do ensino de arte no período da adolescência. Então, elas tiveram aulas de arte? Como essas aulas aconteciam?

Uma das professoras brasileiras, Sobrevivência, afirmou ter se matriculado em um curso de extensão na universidade pública de sua cidade natal, ainda enquanto adolescente. Ela relata que as aulas “eram interessantes com professores como João Câmara e Roberto Lúcio” (Depoimento da Professora Sobrevivência).

Habilidade Interpessoal, outra brasileira de nosso estudo, relatou que tinha aulas de desenho e pintura com lápis de cor e algumas aulas eram dedicadas a bordados. Ela explica: “talvez, por ser uma escola de religiosas, voltada apenas para a mulher. Havia ainda a disciplina

de música. Nesta, eram ensinadas as notas e princípios de solfejo” (Depoimento da Professora Habilidade Interpessoal).

Duas outras brasileiras não tiveram aulas de arte durante sua adolescência, Perseverança e Positividade. Para Pró-ativa as aulas de arte se centravam em desenhos de observação e geometria. Ela, ao revisitar suas memórias, relata: “a professora – lembro até hoje de sua voz – colocava um objeto no centro e nós deveríamos desenhá-lo com atenção a todos os detalhes. Luz, sombra, perspectiva, pontos e linha são os conteúdos que recordo” (Depoimento da Professora Pró-ativa).

Para Feliz, também brasileira, as aulas eram direcionadas para fazer trabalhos artesanais como gatos de lã, bordados, tapeçaria, bolsas de couro. Estudiosa, outra professora, destacou que sua escola utilizava os métodos da Escolinha de Arte do Brasil e que havia aulas de campo e bastante material. Por fim, Liberdade, registrou detalhadamente experiências com a arte na escola narrando que

na 5ª e 6ª séries, lembro de atividades como pintar com giz de cera, cobrir com nanquim e raspar desenho, xilogravura. Os trabalhos eram livres, com ensino desses tipos de técnicas, creio que nos moldes da Escolinha de Arte, pelo que lembro. Desconheço a formação dos professores. Isso foi nos anos 1978 e 1979. Na 7ª e 8ª séries as deliciosas aulas de Arte foram substituídas por Desenho Geométrico. Não lembro o nome da professora, lembro que era rígida e que eu tinha que refazer os exercícios de achar baricentro etc., com régua, compasso e esquadro num caderno espiral de desenho, A4 formato paisagem, que a professora corrigia. Eu detestava, devo ter tido recalque quando fui, posteriormente, estudar Arquitetura e abandonei (PROFESSORA LIBERDADE, 2019, s/p).

É interessante destacar que para uma professora chilena ter a possibilidade de participar de oficinas artísticas na escola não só foi uma oportunidade expressiva, mas também pessoal, como nos diz:

Eu tive oficinas de teatro e de arte. A de teatro foi muito importante para mim e continuei nela até o final do ensino médio. Além de fragmentos e peças completas de teatro, realizávamos exercícios de respiração, vocalização e outros exercícios corporais vinculados com a criatividade. Foi uma aprendizagem fundamental o trabalho em equipe, a confiança, a superação dos medos (PROFESSORA CURIOSA, 2019, s/p).

As narrativas das professoras evidenciam concepções, conteúdos, métodos e práticas de ensino que foram utilizadas em seus anos escolares na adolescência e estão conectadas a estudos sobre o período histórico como identificados, por exemplo, nas pesquisas de Silva (2004, 2010) e Silva; Santos; Azevedo (2013).

Bosi (2003, p.53) nos alerta na reflexão sobre o papel da memória reforçando que ela “é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”.

Desse modo, para além das vivências com a arte na escola, as professoras de nosso estudo, revisitaram fatos diversos que foram marcantes para elas em relação à arte naquele período de suas adolescências.

A professora brasileira Liberdade narra sobre a lembrança do “surgimento dos grafites na cidade, na década de 80, da rainha do frango assado de Alex Vallauri e da atividade de grafite em stencil feita com a turma da minha irmã, eu morri de inveja” (Depoimento da Professora Liberdade).

Outra brasileira, a professora Feliz, por sua vez, explicita que

eu dançava em uma academia e fiz diversas apresentações em programas de tv, teatros, clubes Internacional e Português. Com 14 anos comecei a dar aulas de recreação em uma escola da Irmandade das Almas e eu fazia muitas encenações com as crianças e adolescentes da escola. Encenei quase todos os livros de Ana Clara Machado. Fazia os autos de Natal, pastoril, bumba-

-meu-boi, teatro de bonecos, até capoeira eu dei, mas aí os meninos me ensinavam ou, na verdade, tinham um tempo livre para praticar capoeira quando estavam comigo. As aulas aconteciam dentro da capela, junto à escola (PROFESSORA FELIZ, 2019, s/p).

Nestas lembranças ativadas pelas memórias das professoras, vale destacar o que nos diz também Meireles (2015) ao pensar sobre a experiência experienciada, como vivida. A autora ressalta que ela permanece privada, mas seu sentido, a sua significação, torna-se pública. A narrativa tecida/contada por cada professora é marcada por uma narrativa viva atravessada, também por um tempo vivo/vivido implicado por subjetividades, significações da vida, revelados ou não na ordem do discurso.

Essa é uma das perspectivas trazidas pelas investigações que utilizam a (auto)biografia, pois, possibilita entender o sujeito em seus percursos de vida-formação-profissão, tendo em vista valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e experiências que tiveram lugar no decurso de sua história de vida, como nos dizem Pereira e Rios (2015).

Investigar trajetórias de formação significa registrar percursos, leituras e compreensões do sujeito sobre si e sobre o mundo que o rodeia, envolvendo as múltiplas experiências que possibilitam a expansão das redes de relações que vão sendo tecidas ao longo da vida. Nessa direção, as histórias de vida – métodos biográficos, enfoques autobiográficos, narrativas pessoais e relatos de vida – são segundo a Association Internationale des Histoires de Vie en Formation, práticas de investigação, formação e intervenção, de acordo com Monteagudo (2015).

Pensar sobre si, sobre sua trajetória, seu percurso, suas experiências, suas relações, permite identificar o fio condutor de sua própria história de vida, uma história em formação.

Compreender as histórias de vida como histórias em formação é perceber que se conta ou se recompõe um caminho de formação, de episódios segundo os quais se formou sua individualidade. Assim, a

partir da narrativa pessoal, a corrente das histórias de vida traduz e transpõe no domínio da formação um processo mais geral, que é aquele da maneira pela qual os indivíduos se apropriam do mundo histórico, social, cultural no qual eles vivem (DELORY-MOMBERGER, 2015).

Diante disso, um dos itens questionados às professoras de nosso estudo, faz relação aos espaços culturais que elas frequentaram em suas adolescências. Os museus e os cinemas estão presentes nas respostas delas. Os teatros, os circos e outros espaços como passeios da escola, excursões da igreja, centro cultural e clube hebraica também foram destacados. No entanto, destacamos o caso de uma professora chilena que assinala o fato de não ter podido sair de casa pelo contexto político e repressivo que vivia o país.

Na ditadura era complexo sair de casa. No entanto, aos sábados e domingos, se ia com muitíssima frequência ao cinema, particularmente, cinema de arte. Museu e salas de arte pelo menos (PROFESSORA LEALDADE, 2019, s/p).

A professora brasileira Sobrevivência nos relata que sua frequência aos espaços culturais se deu “só no Rio de Janeiro onde passava as férias. Todos os museus. Graças ao filho da minha vizinha intelectual. Ele era um artista e intelectual” (Depoimento da Professora Sobrevivência).

Já a professora Liberdade, ao acionar suas memórias, narra em detalhes diversos contatos estabelecidos em suas vivências dizendo que

eu frequentava, desde a infância, o clube Hebraica em São Paulo, por ser de origem judaica. Lá tem teatro, cinema e exposições. Frequentei grupos juvenis em outros espaços e ia com os amigos ao cinema, teatros e com menos frequência a museus. A escola também levava, ocasionalmente (bem pouco). Lembro de ter ido ao Teatro Municipal assistir orquestra sinfônica com a família, também, fui a concertos no Ibirapuera. Também frequentei grupos de dança folclórica judaica/israelita na Hebraica, na escola e nas associações juvenis,

me apresentando em festivais e chegando a ter coreografado, junto com uma colega, o grupo infantil da escola, quando estávamos no 2º grau (Ensino Médio). Eu era aficionada por esse tipo de dança, que tinha gêneros variados, abrangendo épocas e lugares distintos da cultura judaica (PROFESSORA LIBERDADE, 2019, s/p).

Observando suas narrativas é possível identificar que os contatos das professoras com os espaços culturais lhes permitiram o acesso a elementos das Artes Visuais, das Artes Cênicas (Teatro e Circo), do Cinema, da Dança, da Música. Esses encontros são fatores fundamentais para a ampliação dos repertórios culturais e artísticos que, possivelmente, contribuíram para suas escolhas e percursos profissionais na vida adulta. Além disso, as diversas experiências possibilitam a dilatação dos sentidos, o contato direto com obras e lugares promotores de arte, apesar de também vivenciarem um contexto ditatorial como no caso das professoras chilenas.

No entanto, quando questionamos sobre os lugares que mais lhes atraíam na adolescência, as respostas apresentam outros elementos. Aqui se destacam bibliotecas, teatros, centro cultural e histórico, a igreja, a rua, o clube, a piscina, a praia, a praça, andar a pé ou de bicicleta, brincar na rua e fazer caminhadas em família.

Diante das lembranças revisitadas pelas professoras dialogamos com Pineau (2015) ao afirmar que as histórias de vida tentam identificar as marcas deixadas no caminho para decodificar as direções que elas podem esboçar. Isso também quer dizer que viver de maneira sensível e sensata implica tomar sua vida de frente e refleti-la para construí-la da melhor maneira. Assim, as experiências vividas que foram significativas para essas professoras permaneceram vivas em suas memórias.

Pineau (2015) ressalta que a vida não é feita apenas de coisas importantes, mas é feita também de altos e baixos. Para ele, os altos feitos, nem sempre, são os que se destacam primeiro com os jovens e adultos em formação. Mas, “talvez os espaços, as passagens vazias, as experiências nas quais não se vê sentido, o sofrimento, a morte” (PINEAU, 2015, p.31).

Não, eu tive somente aulas de Artes Plásticas no Liceu, porém, só recorro que era uma grande desordem em que ninguém trabalhava enquanto o professor estava sentado em sua cadeira e eu era muito tímida e calada, passava toda a aula fazendo trabalhos das companheiras que me pediam enquanto elas conversavam. Não o fazia com muito entusiasmo, porém era uma maneira de refugiar-me desse caos que era a aula (PROFESSORA JUSTIÇA, 2019, s/p).

Abordamos, ainda, as professoras no que se refere às principais atividades de ócio preferidas por elas. Esse elemento compõe o que Monteagudo (2015, p.75) chama de “biograma”. O autor diz que o biograma consiste em uma representação cronológica dos acontecimentos mais importantes da vida de uma pessoa, no transcurso de um eixo temporal que se desenvolve entre o nascimento e o momento atual. Ele destaca, ainda, a identificação da atividade de ócio preferida como um dos elementos de representação simbólica da identidade pessoal.

Assim, elaboramos o quadro abaixo que sintetiza as principais atividades de ócio preferidas pelas dezoito professoras de nosso estudo.

<p>Professoras brasileiras</p> <p>Ler, assistir filmes e documentários, teatro, praia, encontrar amigos, flunar, teatro, exposições, bares, restaurantes, cozinhar, fazer tricô, bordado, crochê, cuidar de plantas, fazer exercício físico, viajar</p>	<p>Professoras chilenas</p> <p>Atividades artísticas expressivas, cinema e caminhar em meio à natureza e o próprio fazer artístico</p>
--	---

Figura 11: Quadro elaborado a partir dos depoimentos fornecidos pelas professoras. Acervo das autoras, 2018, 2019.

Das professoras brasileiras destacamos a leitura como atividade de ócio preferida por sete delas. A ida ao teatro é apontada por quatro

professoras. Cinco delas citam o cinema, assistir filmes e ou documentários. Apenas duas delas citam a ida a exposições. Atividades manuais e de esporte são apresentadas apenas por uma professora. Estes dados se diferenciam em alguns itens para as professoras chilenas onde a atividade de ócio preferida por elas são as atividades artísticas expressivas, o cinema e as caminhadas em meio à natureza.

Diante disso, é importante destacar que o percurso que informa a apreensão, interiorização, subjetivação de uma percepção vem carregado das marcas da memória porque esta consiste num progresso do passado ao presente, como afirma Bergson (2010) e também Montenegro (2010).

Ressaltamos que as relações com o tempo, a memória e a construção das narrativas de si nos ajudam a compreender fragmentos singulares das trajetórias biográficas de mulheres que se tornaram professoras de artes visuais. Os contatos iniciais com a arte no interior da família, as aulas de arte, as marcas de encontros com a arte, os espaços culturais frequentados, os lugares de maior interesse e as atividades de ócio preferidas e relatadas, por elas, nos ajudam a compreender os processos de acesso e aproximação com a arte, experiências promotoras de dilatação dos sentidos. Além disso, esses elementos contribuem para a identificação das representações cronológicas dos acontecimentos mais relevantes da vida vivida por mulheres que se tornaram docentes (re) construindo assim seus biogramas.

Por último, gostaríamos de ressaltar o que significa a arte para as entrevistadas, onde se agrupa como uma forma ou opção de vida que transita entre sensações, “paixão, alegria e meu motor” (Professora Persistência) ou formas de conceber o mundo “é dar magia, é permitir criar realidades paralelas que tornam o cotidiano mais amável” (Professora Tolerância). Quando se considera como uma expressão humana permite indagar diferentes realidades e se manifesta como uma maneira sensível de relacionar-se com outros. “É um respirar profundo” (Professora Pró-ativa) ou “um código para compreender a vida” (Professora Sobrevivência) ou ainda “a possibilidade de ver e constituir o mundo por ângulos e formas inesperados” (Professora Liberdade).

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BERNARDES, Rosvita Kolb; VELLOSO, Luciana Mendes. *Experiências biográficas: reconhecer-se incompleto*. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p.243-257.
- BOLÍVAR, A., Domingo, J. et Fernández, M. (1998). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada, España : FORCE, Universidad de Granada y Grupo Editorial Universitario.
- BOLÍVAR, A., Domingo, J. et Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, Espagne : La Muralla.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.
- CANDAU, Joël. *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Narrativa de Investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada*. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p.161-171.
- DOMINGO, José Contreras. *Profundizar narrativamente la educación*. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p.37-61.
- DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2010.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.
- HERNÁNDEZ, F. & RIFÁ, M. (2011) *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona, España: Octaedro.
- KORNBLIT, A. L. (2004). « Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas ». *En* : Kornblit, A. L. (dir.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Bogota, Colombie: Cuadernos del Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social (CIDS), sér. II, nº 1.
- MEIRELES, Mariana Martins de. *Entrevista narrativa e hermenêutica de si*: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectiva de análises. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p.285-296.
- MONTEAGUDO, José González. *As histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho*. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)Biografias

e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p.59-95.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História, metodologia, memória*. São Paulo: Contexto, 2010.

PEÑA, Andrés Klaus Runge. *Prefácio*. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 9-24.

PEREIRA, Ana Cristina Silva de Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *O ensino como prática de investigação-formação: narrativas de professores universitários*. In:

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 307-326.

PINEAU, Gaston. *Histórias de vida e alternância*. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p.25-40.

RAQUIMAN, Patricia; ZAMORANO, Miguel. *Historias de vida profesional y prácticas pedagógicas en la enseñanza de las artes visuales, una mirada reflexiva*. Em: Revista Cartema 7. V.7, n. 7, 2018, p. 16-23.

SAWYER, Donald; MARTINE, George. *Educação e transição demográfica: população em idade escolar no Brasil. Relatos de Pesquisa, v.1*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: Inep/MEC, 2002, p.51-96.

SILVA, Maria Betânia e. *A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)*. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2004.

SILVA, Maria Betânia e. *Escolarizações da Arte: dos anos 60 aos 80 do século XX (Recife – Pernambuco)*. 256 f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2010

SILVA, Maria Betânia e; SANTOS, Amanda Priscila; AZEVEDO, Milena Leite de. *Memórias não são só Memórias*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Maria Betânia e. *Memórias de Professoras das Artes Visuais*. 26º Encontro da ANPAP. Campinas: PUC, 2017. Disponível em <http://anpap.org.br/anais/2017/>

CAPÍTULO 2

ARTE NA BUSCA À RECONCILIAÇÃO: A Experiência do Centro Alternativo para Paz, Diálogo e Não Violência em Israel e na Palestina

Davi Windholz

Centro Alternativo para Paz, Diálogo e Não Violência, Israel

Renata Wilner

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Sueli Windholz

Centro Alternativo para Paz, Diálogo e Não Violência, Israel

Introdução

Na sociedade israelense circulam propostas de solução para o conflito territorial, cujo debate requer amplo diálogo para avançar. Os movimentos pacifistas tem elaborado essas ideias, embora suas vozes sejam abafadas pela falta de interesse do status quo geopolítico em avançar no processo de paz entre Israel e Palestina. A propaganda panfletária das lideranças no poder em ambos os lados tem acirrado o conflito, produzindo narrativas distorcidas que propagam o ódio e o medo, utilizados como recurso de manipulação política. A articulação

da resistência a esta conjuntura pode ser verificada na atuação de movimentos da sociedade civil como o SISO (*Save Israel, Stop the Occupation*), o *Shalom Achshav* (Paz Agora) e o *Women Wage Peace*, que tem se engajado no ativismo pelo diálogo e solução de paz na região.

Com o contexto histórico de conflito e a ideologia dominante de recentes governos de direita em Israel, há uma tendência de segregar a população árabe. A maioria das escolas reforça esse modelo, pois são separadas pela língua e estudo religioso. Os próprios núcleos comunitários se organizam em bairros e aldeias separados. Para gerar o contato pessoal, vem surgindo centros de convívio mistos judeus-árabes nos quais se falam as duas línguas, com interação desde a infância até a idade adulta.

Dentro dessa rede em prol da coexistência em Israel e Palestina, O *Alternative Center For Peace, Dialogue and Nonviolence* (Centro Alternativo para Paz, Diálogo e Não Violência),⁵ fundado em 2008, desenvolve programas educativos e comunitários que visam a integração entre crianças e adultos israelenses e palestinos, judeus e árabes nas regiões da Galiléia e Cisjordânia. Os programas trabalham o reconhecimento mútuo dos diferentes sujeitos em seus aspectos sociais, culturais, religiosos e nacionais, desconstruindo estereótipos. São oferecidos cursos e palestras para profissionais de Educação e Saúde e para o protagonismo das comunidades no ativismo pacifista, além de psicoterapia para casais e famílias.

Uma breve introdução ao conflito israelo-palestino

O conflito israelo-palestino tem suas origens no final do século XIX, como dois movimentos nacionais que aspiram a autodeterminação de seus povos em um mesmo território – Palestina e Tzion.

Paralelamente ao surgimento dos diversos movimentos nacionais europeus por volta de 1870, os judeus europeus criam o seu movimento

5 Abreviaremos aqui o nome da ONG como Alternative Center.

nacional de retorno a Tzion, do qual foram expulsos nos anos 70 d.C. e que a partir dessa data passou a ser chamada de Palestina pelos romanos.

Nesse período (1870), a Palestina fazia parte do Império Otomano. Os judeus começaram a imigrar principalmente da Europa Oriental. Com a vitória da Inglaterra e França na 1ª Guerra Mundial, finaliza-se o período de domínio Otomano sobre a região. Pelo Acordo Sykes-Picot, Síria e Líbano ficaram sob domínio francês e Palestina sob domínio inglês. A população árabe da Palestina, que tinha a esperança de fazer parte da Grande Síria (Síria-Líbano-Palestina) cria em 1920 o Movimento de Libertação da Palestina. Além da divisão da região entre o império francês e o britânico, os conflitos entre ambos povos se agrava a partir de interesses ingleses, frente à família Hachemita, que recebe a Transjordânia.

Os dois povos, judeu e palestino, cada um com sua narrativa histórica, achavam-se no direito de criar um Estado no território da Palestina. Durante quase 100 anos (1920-2019), apesar de várias tentativas, não conseguiram chegar a um acordo.

Em 1947, a ONU vota pela divisão da Palestina Ocidental em dois Estados – Israel e Palestina, com fronteiras demarcadas com base na demografia judaica e palestina. O povo judeu aceita a partilha e assim é criado o Estado de Israel. No ato da independência, inicia-se a guerra entre Israel e os países árabes vizinhos, Egito, Jordânia, Síria e Líbano, que não aceitam a proposta da ONU. A guerra tem como consequência a expulsão de 600 mil palestinos de suas casas aos países vizinhos e o episódio reforça as duas narrativas: para o povo judeu a independência é a criação do Estado de Israel; para os palestinos a Nakba, o desastre, com parte do povo tornando-se refugiado na Jordânia, Síria e Líbano. Desde 1948 os palestinos não conseguem criar o seu próprio Estado, mesmo quando os territórios da Cisjordânia e Gaza estiveram, durante 20 anos (1947-1967), nas mãos dos árabes do Egito e da Jordânia. Em 1967, Israel conquista esses territórios na Guerra dos Seis Dias e passa a colonizá-los com implantação de aldeias judias.

Atualmente, 6,5 milhões de judeus vivem em Israel e 700 mil na Cisjordânia; 1,3 milhões de palestinos em Israel, 2,5 milhões na Cisjordânia e 1,8 milhão em Gaza. Os palestinos em Israel tem plenos direitos civis, e possuem dois partidos políticos com 12% de representação no Parlamento. Ao contrário, os palestinos na Cisjordânia e em Gaza tem limitações muito sérias, principalmente no que se refere ao direito de mobilidade.

Em 1993, pelo Acordo de Oslo, israelenses e palestinos reconhecem o direito mútuo a um Estado independente. Cria-se um governo palestino temporário, a Autoridade Palestina. Desde então, houve várias tentativas de levar adiante o Acordo de Oslo, mas a situação se agravou depois que Israel se retirou de Gaza unilateralmente, e o movimento extremista Hamas assumiu o poder na região, dividindo a Palestina em dois – Cisjordânia e Gaza.

Durante todo esse período, mas principalmente nos últimos 20 anos, o governo de direita israelense e os setores extremistas palestinos vêm introduzindo nos discursos diários e nas narrativas históricas o medo e o ódio ao outro. O conflito político passou a ser um conflito étnico de indivíduos desumanizados através do sistema educacional e da mídia.

A população e os movimentos pacifistas israelenses e palestinos criaram projetos políticos e civis para a aproximação entre os dois povos. O Alternative Center é uma das 100 ONGs israelenses que trabalham no processo de diálogo entre judeus e palestinos.

O Centro Alternativo para a Paz, Diálogo e Não Violência

A região da Galiléia, situada no norte de Israel fazendo fronteira com o Líbano, é um mosaico cultural, étnico e religioso. Vivem na Galiléia em torno de 600 mil judeus e 600 mil palestinos, todos com cidadania israelense: judeus ashkenazim e sefaradim⁶, religiosos e laicos;

6 Os ashkenazim são os judeus originários da diáspora da Europa central e oriental. Já os judeus sefaradim são originários da Península Ibérica com espalhamento por toda costa mediterrânea européia, norte-africana e do Oriente Médio. Tem várias diferenças culturais, a exemplo da língua idische para os ashkenazim e ladino para os sefaradim.

palestinos muçulmanos, cristãos, drusos. A maioria vive em pequenas cidades, parte delas mistas, e aldeias, kibutzim⁷ e moshavim⁸ nos quais as populações são homogêneas. A convivência é somente funcional, isto é, não existe um espaço social no qual judeus e palestinos convivam juntos.

Judeus e palestinos se encontram somente em espaços públicos como centros comerciais, instituições públicas e governamentais, hospitais. As crianças de até 18 anos estudam em sistemas educacionais separados, principalmente devido às diferenças de língua e religião. Aos 18 anos de idade, os judeus e os drusos vão ao exército por 3 anos (homens) ou 2 anos (mulheres). Somente após o serviço militar começam a ter maior contato com a população palestina. Ao contrário do que possa parecer, esta separação não é criada por um sistema de *apartheid* ou racismo da maioria judia à minoria palestina. Cada população vive em uma espécie de gueto, acreditando que assim conservam a identidade étnico-religiosa e evitam a assimilação. Um druso pode se casar somente com uma drusa de acordo com as leis religiosas. Um palestino católico não se casará com uma palestina muçulmana ou com uma judia. Somente nos últimos 10 anos, com o governo de direita, junto a partidos religiosos judaicos, houve, pela primeira vez, a introdução de leis com cunho racista.

O Alternative Center foi criado em 2008 com o objetivo de estabelecer uma ponte entre as duas partes da população na Galileia. O trabalho tem foco em educação infanto-juvenil, criando um centro bilíngue árabe-hebraico – “Espaço Vital” (*Merchavim* em hebraico). Os primeiros projetos foram a criação de colônias de férias e acampamentos. Junto a isso, foram desenvolvidos workshops e cursos para equipes profissionais nas áreas de inteligência emocional, comunicação não violenta e comunicação restaurativa.

7 Kibutz é um modelo de assentamento rural comunitário cooperativo onde a terra, o trabalho e todos os bens produzidos e adquiridos são socializados. Atualmente muitas das características originais dos kibutzim se desconfiguraram.

8 Moshav é um modelo de assentamento rural onde a propriedade e a produção são divididos em unidades privadas, mas os serviços são coletivizados.

A partir de 2018, o Alternative Center começou a desenvolver o Projeto “Galileia para Todos”, em conjunto com outras 20 ONGs pacifistas, com o objetivo de criar uma sociedade mista em todos os setores da vida (educação, cultura, meio ambiente, infraestrutura, economia e turismo). Acredita-se que tais ações fomentarão lideranças locais que pensarão e agirão de forma diferente no que se refere ao espaço particular, social e público. O Alternative trabalha com mais de 20 mil crianças por ano em todo Israel e na Cisjordânia.

As diretrizes teóricas-metodológicas do Alternative Center

Os programas educacionais do Centro Alternativo são baseados na teoria e prática da “Psicopedagogia do Amor”, onde as artes de forma geral estão muito presentes, como dança e movimento, música, teatro e muito fortemente artes visuais. O Centro está conectado com várias ONGs de artistas judeus e palestinos.

As artes têm papel fundamental nos processos educacionais e comunitários relacionados a coexistência entre comunidades conflitantes, com relações de violência emocional e física.

As premissas teóricas dos modelos de ação do Centro Alternativo envolvem os estudos de cognição e neurociências como as Inteligências Múltiplas e a Inteligência Emocional e, na parte psicossocial, estudos sobre racismo e opressão.

A partir dos anos 1980, o Dr. Howard Gardner, da Universidade de Harvard, propõe a teoria de Inteligências Múltiplas, na qual define que o ser humano possui 10 inteligências distintas: a Inteligência Lógico-Matemática; a Inteligência Verbal; a Inteligência Espacial; a Inteligência Musical; a Inteligência Cinética; a Inteligência Natural; a Inteligência Espiritual; a Inteligência Sexual; a Inteligência Intrapessoal; e a Inteligência Interpessoal.

Cada ser humano possui um perfil das dez inteligências único e particular. A partir da teoria de Gardner, multiplicam-se os parâmetros

para avaliação e desenvolvimento da inteligência, redefinindo os valores psicopedagógicos do sistema educacional, a definição de currículo, temáticas, estrutura, metodologias, métodos de avaliação e principalmente filosofia e objetivos do sistema educacional. Quatro das dez inteligências estão diretamente ligadas às artes – espacial, cinética, musical e intrapessoal e todas as outras de forma indireta. Assim, as artes adquirem uma posição estratégica no projeto pedagógico do Alternative Center.

A segunda base teórica está na inteligência emocional, que compreende principalmente duas das inteligências múltiplas. Em 1990, dois psicólogos estadunidenses, Dr. Peter Salovey e Dr. John Mayer, definiram a “inteligência emocional” como a síntese das inteligências intrapessoal e interpessoal, sendo seu centro neurológico, independente, na amígdala cerebral. A divulgação do conceito se fez principalmente através do livro “Inteligência Emocional” de Daniel Goleman, em 1995. Houve um desenvolvimento muito grande da pesquisa e da aplicação no campo da família, educação e organização. O conceito exige uma nova visão no processo e no diálogo nas terapias individual, de casal ou de família, no sistema educacional, nas relações interpessoais em organizações, no trabalho e na coordenação e direção de empresas, auxiliando em tomada de decisões e soluções de conflitos.

A compreensão da inteligência emocional tem relação com o conhecimento do funcionamento do cérebro humano ao desencadear determinadas reações. De acordo com teorias neurocientíficas, o cérebro humano é formado por várias zonas diferentes que evoluíram em períodos distintos, durante milhões de anos. Quando o cérebro de nossos ancestrais crescia e desenvolvia uma nova região, as regiões antigas mantinham suas características. São definidas três principais áreas – o cérebro réptil, o cérebro dos mamíferos e o cérebro dos primatas.

O cérebro dos répteis é responsável por todas as funções automáticas, pelo sistema parassimpático e pela defesa de ameaça e sobrevivência “Fight X Flight” (Atacar X Fugir). O cérebro dos mamíferos é responsável pelas respostas emocionais e pelo reservatório memorial

primário. O cérebro dos primatas é responsável pelas análises lógicas, centro das inteligências múltiplas e tomadas de decisão. Ao sentir-se ameaçado, o indivíduo reagia com medo ou com raiva. O medo criava a reação de fugir (flight) e a raiva, a reação de agredir (fight). O ser humano moderno entra constantemente nesse círculo através de três “portões” principais – frustrações, sobrecarga emocional e crise, reagindo através de atitudes agressivas ou de escapismo. Esse processo é denominado “o Círculo do Medo e da Raiva” (CMR). Todos nós entramos em momentos distintos de nossas vidas no CMR, atuando de forma instintiva de FxF. O problema surge quando entramos demasiadamente neste círculo, ou seja quando temos uma vida demasiadamente frustrante, com crises e que nos causa uma constante sobrecarga emocional.

Se focalizarmos no conflito judeu-palestino, podemos entender que ambos os lados situam-se dentro do CMR, individualmente e coletivamente. Portanto ambos os lados, no nível coletivo e individual processam o conflito através de violência, atacando; ou escape, fugindo e não encarando a realidade. O palestino israelense está claramente no processo de escape (flight) ao passo que o palestino de Gaza e da Cisjordânia está no processo de Fight.

Seguindo este raciocínio, o caminho a uma solução pacífica, de diálogo, virá somente quando ambos os lados saírem do CMR. A hipótese do Alternative Center é que através de um trabalho educacional de desenvolvimento de autoconscientização, empatia, comunicação não violenta e restaurativa, ambos os lados conseguirão sair do CMR e possibilitar uma ponte entre eles. Isto significa desenvolver a inteligência emocional individual e coletiva.

O desenvolvimento da inteligência emocional se dá através de um processo espiral, querendo cinco habilidades:

1. Autoconsciência: capacidade do indivíduo entrar em contato com seu mundo interior e a relação deste com seu comportamento; estar ciente do que pensa, sente, de como age e reage a pessoas e

- ao meio. Estar em contato com seu passado e com seu presente aqui e agora.
2. Canalização Emocional: capacidade de canalização dos estados emocionais, nos quais há uma sobrecarga emocional, de modo a evitar o CMR e o FxF.
 3. Motivação: a forma com que o sujeito se relaciona com a vida será motivadora ou desmotivadora, dependendo da forma com que se relaciona a: medo ou amor; pessimismo ou otimismo; vítima ou responsável; competição ou cooperação; processo adaptativo ou restaurativo. As palavras “motivação” e “motivo” vem do mesmo verbo latino *movere*, mover-se. Para agir, relacionar-se, mudar, confrontar é preciso motivação. Motivar é conseguir uma mudança no comportamento próprio ou do outro, dirigido a um fim determinado.
 4. Empatia: Reconhecer e compreender os sentimentos de outras pessoas, sentir e se colocar na situação vivida pelo outro.
 5. Relações Interpessoais: capacidade de se relacionar com o outro, de escutar e ser escutado, de absorver e ser absorvido, numa relação de diálogo real e verdadeiro, criando assim uma comunicação positiva, construtiva e restaurativa.

Tais processos psicocognitivos, no entanto, não são isolados do contexto histórico-social. A práxis do Alternative Center requer debruçar sobre os desafios do enfrentamento do racismo e da violência, situando os mencionados processos neuropsicológicos humanos no caso específico do conflito local.

Podemos reagir à mudança e ao conflito na vida individual e social através de duas atitudes: violência ou não-violência. A escolha da solução do conflito através da violência será desgastante e nos levará à pobreza física, emocional, moral e espiritual. Dr. Mack, diretor do Instituto Drum, realizou workshops em Israel com 30 representantes de ONGs que trabalham com Direitos Humanos e coexistência, no qual expôs as teses em que o Dr. Martin Luther King define três níveis de violência

e racismo: individual, voltados diretamente de indivíduo a indivíduo através de violência moral, emocional ou física; organizacional, que se manifesta através das normas internas da organização, configurando uma cultura racista; institucional ou legal, quando a nação determina leis racistas e violentas.

A educação e o desenvolvimento de projetos comunitários e nacionais de diálogo entre os setores distintos da sociedade são os principais meios para confrontar o racismo e a violência individual. A atuação política através da reivindicação de leis antirracistas e contra a violência será o meio para confrontar a violência organizacional e institucional.

Martin Luther King disse: “Nós temos que aprender a viver juntos, em comunidade, ou submergir como estúpidos.” Ao contrário da solução dos conflitos através da violência, a não violência levará à liberdade, justiça e igualdade. O judaísmo prega a vida comunitária e seu principal valor é sermos “*arevim ze leze*” (guardiões um do outro).

O processo de mudança para uma sociedade antirracista e não violenta será um processo de duas vias: de baixo para cima e de cima para baixo. A primeira via envolve o desenvolvimento de projetos de aproximação entre comunidades conflitantes, principalmente através de organizações educacionais, sociais (terceiro setor, sociedade civil, movimentos sociais), acadêmicas e artístico-culturais, e criar uma frente que gere o clima de reconciliação. Por outro lado, paralelamente a isso, é preciso atuar no setor público através de partidos políticos, empresas particulares comprometidas com esses objetivos e setores religiosos moderados para obter maioria parlamentar que efetuará leis antirracistas. No caso de Israel e Palestina, avançar no reconhecimento dos direitos territoriais, humanos, culturais e os termos de um acordo de paz efetivo.

Como processo de lutas e conquistas, distinguimos aqui o termo “paz” enquanto anseio político emancipatório de um apaziguamento que muitas vezes coopta tal movimento para uma sujeição e silenciamento de uma maioria aos interesses de uma minoria ou em detrimento de uma satisfação coletiva.

O lugar central das artes na educação da não violência

As inteligências musical, espacial e cinética situam-se entre apresentam densamente aspectos emocionais e também racionais. O sistema adotado pelo Alternative Center é preventivo, isto é, a criança e o adulto são educados para confrontar-se com situações de frustração, sobrecarga emocional e crises evitando entrar no CMR e, desta forma, utilizando todo o seu potencial racional/emocional para tomadas de decisões.

Nesse sistema educacional, os primeiros anos de socialização são dedicados para a alfabetização integral de todas as inteligências e principalmente o desenvolvimento da Inteligência Emocional. A mobilização da inteligência espacial, através principalmente das artes visuais, com experimentação de cores, formas, texturas, é um componente central nas metodologias utilizadas nesse trabalho.

Através das linguagens artísticas, é possível criar uma comunicação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o meio, com grande carga emocional e subjetiva. A expressão artística traz à tona o inconsciente, abrindo a “Caixa de Pandora” com todos seus monstros, mas também com a esperança. E se a vazão aos “monstros” é dada através da arte, a catarse pode ser terapêutica.

A experiência aqui relatada começou com trabalho educacional utilizando artes com crianças, jovens e adultos. Nesse processo, o indivíduo consegue perceber seus medos, raivas, fobias, tristezas. Por não vir de forma racional, educador e educando vão progressivamente desvendando esses mistérios, conscientizando, direcionando, definindo seus valores em relação a si mesmo, ou com empatia ao outro e ao meio.

Mas o processo não se reduz ao individual. O diálogo segue em grupo, primeiro culturalmente homogêneo, na procura de entender o comportamento individual e coletivo, e depois heterogêneo, no qual se faz presente os indivíduos pertencentes a grupos conflitantes e seus medos, raivas, estereótipos. Nesse processo se explicita a formulação do racismo e da violência individual, organizacional e institucional, tornando possível sua desconstrução.

O trabalho psicopedagógico com Artes favorece o desenvolvimento da inteligência emocional em todas as habilidades delineadas como seus objetivos: a conscientização das emoções e dos pensamentos em relação ao “outro” (medos, raivas, estereótipos, comportamento agressivo verbal e físico); a canalização das emoções através da expressão artística; a motivação através de um processo restaurativo no qual o indivíduo vivencia uma relação positiva com o “outro”; a empatia como parte do processo restaurativo, através de vivências comuns, nas quais o indivíduo vivencia o outro, entendendo o seu lugar; a comunicação não violenta e restaurativa, trabalhando a capacidade de expressar críticas, medos e raivas de forma criativa, positiva, construtiva para criar um processo de restauração das relações e daí a reconciliação.

Práticas concernentes às Artes Visuais

A seguir, serão relatadas algumas experiências da prática pedagógica do Alternative Center para o desenvolvimento da inteligência emocional visando a comunicação restaurativa, no processo de reconciliação.

Nas colônias de férias bilíngues com judeus e palestinos israelenses, as crianças passam um processo de conscientização de sua identidade através das artes. Em um primeiro momento, em duplas, desenham seus corpos num papel grande. Com um espelho tentam desenhar seus olhos, ouvidos, nariz, boca, cabelos, etc. Desta forma, se conscientizam de seu corpo, que depois será trabalhado num processo de inteligência cinética. Através das roupas e objetos descrevem como pensam, sentem, o que gostam de fazer, com quem gostam de conversar, etc. Os desenhos são pendurados e se passa do diálogo individual (eu comigo mesmo) a um diálogo e busca do comum. Por exemplo, aqueles que falam a mesma língua do que eu, aqueles que vivem no mesmo tipo de comunidade (aldeia, kibutz, moshav, cidade), aqueles que têm a mesma religião, aqueles que têm o mesmo hobbie, estilo de

música, sexo, etc. Neste processo, as crianças se dão conta de que elas pertencem a vários grupos.

Na segunda fase, começam a falar dos medos e raivas do outro, quem é esse outro, provocadas por uma série de desenhos que lhes são mostrados. Mas este “outro” joga futebol junto, brinca de esconde-esconde, desenha, se diverte na piscina, faz teatro, joga no computador, etc. “Posso até ir à casa dele, depois da colônia”.

Em poucos dias, é possível neutralizar o racismo e a violência mútua nas crianças e criar um ambiente de reconciliação. O trabalho final é um mural com mensagem de paz que as crianças desenham junto com um artista. O artista, dialogando com as crianças, vai colocando seus sonhos e suas aspirações no mural. Logo em seguida, as crianças pintam o desenho e acrescentam o que querem.



Figura 12: Cartaz produzido na colônia de férias. Acervo do Alternative Center.

Outra experiência se dá com jovens em um seminário com israelenses (judeus e árabes) e palestinos da Cisjordânia. É realizado um workshop de 8 horas utilizando teatro e artes visuais. Com máscaras brancas, inicia-se um processo de representação de estereótipos através de técnicas psicodramáticas. Na parte externa da máscara, os jovens desenham símbolos que representem a sua identidade. Na parte interna, desenham suas emoções em relação a si, ao outro e à situação na qual

estão envolvidos (conflito israeli-palestino). O processo é finalizado em pequenos grupos que expressam em conjunto suas esperanças.



Figura 13: Máscara com intervenção de participante da oficina. Acervo do Alternative Center.



Figura 14: Grupo de jovens judeus e árabes participantes de oficina. Acervo do Alternative Center.

Este primeiro processo, utilizando as artes como meio de diálogo, permite tratar de forma emocional dos estereótipos, medos e raivas mútuas. Num segundo momento, cria-se uma ponte entre o emocional e o racional, através do exercício da “cadeira”, que tem por objetivo a análise de narrativas, conscientizando-se que existe uma subjetividade na interpretação da realidade objetiva e o desenvolvimento da empatia e aceitação das diferenças.

O exercício se processa da seguinte forma: o facilitador coloca uma poltrona no meio da sala e divide o grupo em dois. Metade do grupo fica de frente e a outra metade para as costas da poltrona. O facilitador pede ao grupo para desenhar somente o que estão vendo. Após desenharem, o facilitador pede que se formem duplas frente/costas. Cada um, à sua vez, descreve com palavras seu desenho. Estamos falando da mesma poltrona? Após a descrição de ambos, o facilitador pede a cada um que desenhe a poltrona toda. O que viram e o que escutaram. Depois mostram o desenho ao parceiro e analisam se conseguiram desenhar a mesma poltrona.

O facilitador dá uma nova tarefa, dividindo o grupo em pares, pertencentes aos grupos conflitantes. “A poltrona é o conflito entre vocês, descrevam cada um o seu lado e tentem chegar a uma descrição incluindo o máximo de cada uma das descrições particulares. Voltando ao grupo, compartilham o processo, descrevendo o que conseguiram chegar em acordo e qual os pontos que não. O facilitador coloca no quadro branco os pontos concordantes e discordantes.

Num terceiro momento, trabalha-se com o livro “Side by Side” que traz 10 episódios do conflito israeli-palestino. Quando aberto o livro, a página da esquerda mostra a narrativa sionista e a página da direita, a narrativa palestina. Pede-se às duplas para criarem uma nova “História” baseada nas duas narrativas e levando em conta que parte da história não poderá ser comum a ambos.

Finalizando a oficina, é proposto o exercício do “desenho contínuo”. Este exercício trabalha a relação interpessoal, a comunicação positiva e construtiva. O objetivo é desenvolver técnicas baseadas no modelo de comunicação cooperativa e não violenta. O modelo apresenta 10 parâmetros e o exercício trabalha com o primeiro deles (a passagem de visão de “eu contra você” para “eu e você definimos o problema juntos”).

O facilitador divide o grupo em duplas. Cada dupla recebe um conflito. É proibido falar. A comunicação se fará através de desenhos na folha que o facilitador distribuirá para cada dupla. No compartilhamento, o facilitador pede a cada um para descrever as

dificuldades da comunicação. Como foi tentar entender o que o outro quis dizer (diferenciação cultural da linguagem)? Houve um diálogo ou dois monólogos? Estava claro que os dois lados estavam falando do mesmo conflito?

Além dessas e outras oficinas, o Alternative Center desenvolveu um Festival Beyahad (“juntos”), através do projeto “Galileia Para Todos”, junto com a ONG Ibda’a, formada por artistas palestinos israelenses, e Kfar Vradim, por artistas judeus. Nele, artistas palestinos e judeus pintaram quadros com temáticas relacionadas com o conflito. O objetivo era criar um disparador para o diálogo através da apreciação visual. Por outro lado, foram oferecidos cursos de artes com desenho de mandalas, escultura e cerâmica na qual participaram judeus e palestinos. O objetivo desses cursos era a convivência e a quebra de estereótipos, sem nenhuma análise sobre o conflito, possibilitando aos indivíduos o encontro humano, informal e face a face.



Figura 15: Festival Beyahad (2018), reunindo artistas judeus e palestinos.

Considerações Finais

O conflito israeli-palestino já se estende por um século. Embora haja críticas e desconfianças em relação às estratégias pacifistas e de não-violência como um esvaziamento da luta e da resistência dos movimentos

sociais, há que considerar seu teor revolucionário em um contexto onde o poder se exerce através de uma guerra ininterrupta e crescente. A guerra favorece a indústria bélica e interesses de grupos de poder em ambos os povos e seus aliados. O imperialismo estadunidense tem interesse na perpetuação do conflito. De tal forma que pensar em alternativas para o avanço do processo de paz requer primeiro eu se mude uma cultura belicista arraigada e oficializada.

Iniciativas de encontros face a face entre pessoas dos lados inimigos do conflito estrutural contribuem para que um movimento de base se inicie a partir da quebra de estereótipos, desconstrução de visões unilaterais e a re-humanização do outro. Na experiência do Alternative Center, a linguagem artística dá possibilidade de superação da violência verbal e o enfrentamento do medo, da raiva e das emoções conturbadas das pessoas em situação de conflito, abrindo caminho para o diálogo reconciliatório, não violento, restaurativo. A longo prazo e em expansão, acredita-se que esse diálogo possa exercer pressão no conflito histórico e estrutural, a partir de uma mudança de mentalidade em ambos os povos.

Essas possibilidades alternativas são amplamente experimentadas no universo das ONGs, por seus formatos mais flexíveis, abertos e não predeterminados por objetivos curriculares. As ONGs partem das necessidades circunstanciadas das comunidades e atendem a problemáticas e dinâmicas próprias, favorecendo demandas que não costumam encontrar espaço na educação formal. O ensino de arte em ONGs favorece o que Lívia Marques e Glória Gohn chamam de reconstrução social e pessoal (auto-estima). A experiência do Alternative Center em Israel e Palestina é um exemplo de trabalho em prol da reconstrução individual e interpessoal com vistas ao questionamento e superação do conflito a que estão estruturalmente submetidas.

Referências

- ADWAN, Sami., BAR-ON, Dan., NAVEH, Eyal. *Side by Side: Parallel Histories of Israel-Palestine*. New York: The New Press, 2012.
- ARMSTRONG, Thomas. *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia : ASCD, 2009.
- BAR-TAL, Daniel. (Ed.). *Intergroup conflicts and their resolution: Social psychological perspective*. New York: Psychology Press, 2011.
- CARVALHO, Livia Marques. *O ensino de arte em ONGs*. São. Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEDOUX, Joseph. *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro : Objetiva, 2011.
- WINDHOLZ, Davi. *A psicopedagogia do amor* (no prelo).

CAPÍTULO 3

VISUALIDADES PEDAGÓGICAS DA ROBÓTICA EM MONTEVIDEO E EM JOÃO PESSOA-PB

Erinaldo Alves do Nascimento
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Fernando Miranda
Universidad de la Republica Uruguay, Uruguay

Rosângela Pacífico Matias
Rede Municipal de João Pessoa, Brasil

Introdução

Este estudo trata do desenvolvimento das tecnologias associadas com visualidades em processos educacionais. Preocupa-se com as motivações para o trabalho acadêmico de pesquisa, com as formas de produzir conhecimento local e do lugar das visualidades ao informar e criar conhecimentos na interação com sujeitos envolvidos com a robótica e com a inteligência artificial.

Além das especificidades, o trabalho aponta elementos comuns à pesquisa e ao ensino universitário, no contexto uruguaio da Universidad de la Republica Uruguay (UDELAR) e na Educação Básica, no Ensino Fundamental, no espaço paraibano e brasileiro da Rede Municipal de João Pessoa (RMJP). O foco envolve temas e problemas que têm a ver com o desenvolvimento de robôs, com a coexistência de pessoas em interação com dispositivos relativamente autônomos. Abrange, também,

as características assumidas e esperadas dos dispositivos robóticos/mecatrônicos, nos quais as visualidades no processo educacional universitário e fundamental assumem um papel relevante nos dois países.

Os trabalhos, desenvolvidos nas cidades de Montevideo e de João Pessoa/PB, são introduzidos, sucessivamente, a partir do diálogo com aqueles que desenvolvem as atividades em robótica. A pesquisa, realizada na Faculdade de Engenharia, da Universidad de la Republica Uruguay (UDELAR), de autoria do professor Doutor Fernando Miranda, envolve os assuntos da disciplina, as características dos alunos inscritos, o interesse dos professores e pesquisadores, o conhecimento que deve ser exposto em sociedade, decisões estéticas e, finalmente, relações com a cultura visual e práticas artísticas.

Na rede municipal de João Pessoa/PB (RMJP), a pesquisa relaciona-se com o percurso de participação de estudantes do Ensino Fundamental em competições de robótica. Trata-se de uma investigação desenvolvida no programa de Pós-graduação em Artes Visuais (UFPB/UFPE), pela professora e Mestre Rosângela Pacífico Matias e orientada pelo professor Doutor Erinaldo Alves do Nascimento. Objetiva problematizar o processo educacional de projetar, construir e apresentar o artefato robótico/mecatrônico na modalidade competitiva RoboCup Jr (OnStage), bem como os impactos gerados nos sujeitos envolvidos diretamente na ação (estudantes, professores de Artes Visuais, coreógrafos e monitores de informática) do Ensino Fundamental da RMJP. O referencial teórico também é fundamentado nos princípios da Educação da Cultura Visual e da Robótica Educacional.

Os assuntos da robótica e das tecnologias na Udelar e na RMJP

Quando adotamos o enfoque da robótica e da inteligência artificial, não podemos ignorar as condições locais de sua inserção e de desenvolvimento. Além de redes, referências e contatos, o olhar que daremos nesse campo específico tem por fundamentação e decisão

metodológica uma construção basicamente local, apropriada por professores e alunos da UDELAR, em Montevideo/Uruguai, e da RMJP, em João Pessoa, na Paraíba/Brasil. A respeito das relações entre robótica e inteligência artificial, os testemunhos da UDELAR apontam para a dedução adiante:

Nós começamos há um tempo atrás com o assunto da inteligência artificial e vimos que o cérebro das máquinas é muito difícil de fazer. Começamos a trabalhar com protótipos robóticos, fazendo tarefas mais simples, com alguns aspectos particulares, de reconhecimento pela visão, cooperação com simples robôs combinados para realizar uma tarefa. Resolvemos alguns [problemas] de aprendizagem, para que o robô não caia de uma mesa ou continue contra uma parede. E, agora, temos quatro ou cinco cursos específicos de robótica, graduação e pós-graduação (UDELAR - Entrevista 1, 2017, s/p).

Em João Pessoa, desde 2007, que a robótica vem sendo incentivada no Ensino Fundamental, com significativos envolvimento de equipes nas Escolas Municipais de João Pessoa/PB. Os alunos da RMJP são incentivados a participar de competições nacionais e internacionais, especialmente na categoria Dança com robôs (OnStage). Trata-se de uma competição em palco, objetivando interações diversas entre humanos, máquinas e público. A visualidade dos robôs e os seus movimentos são base para participar e ser premiado no evento.

A RoboCup, instituição parceira da RMJP, organiza competições de alcance regional, nacional e internacional, em categorias diversas, que atendem desde crianças do Ensino Fundamental até Pós-graduandos e pesquisadores. Nesse evento, a organização é feita por diferentes ligas para atender às especificidades das faixas etárias dos envolvidos. A liga Junior é a de maior atuação das escolas da RMJP. O interesse maior dessa liga é o de introduzir a prática da robótica no universo das crianças e de jovens. As equipes de robótica da RMJP, destacam-se em vários desses campeonatos. Até a elaboração dessa pesquisa eram estes os resultados:

primeiro lugar no Mundial de Dança de Robôs na categoria Super Team, em 2014; bicampeonato Brasileiro na categoria Dança de Robôs, em 2013 e 2014; vice-campeonato Brasileiro na categoria Resgate “B”, em 2014; por três anos consecutivos, as escolas municipais de João Pessoa/PB são as instituições públicas mais bem colocadas na categoria Resgate “A”, no Campeonato Brasileiro de Robótica (CBR) em 2012, 2013 e 2014.

Em entrevista com a coordenação do evento, no momento da realização dessa pesquisa, obtivemos a seguinte informação a respeito dos interesses da liga RoboCup Jr na rede municipal de João Pessoa/PB:

A categoria valoriza essa questão da interação, como a ideia da RoboCup Junior, que abrange os alunos do Ensino Fundamental, Médio e Técnico. Traz a ideia de que a robótica inicie por esses laços e que eles deem continuidade depois, até chegar à universidade, para que o Brasil possa formar cada vez mais na robótica. Essa é a ideia da RoboCup em si: introduzir o gosto e interesse pela robótica. Então, a ideia da Liga Júnior é introduzir a robótica nesses espaços, reunindo dança com robôs, futebol de robôs, resgate B e o CoSpace, que é uma modalidade só de programação. E também vai sair o vencedor da OBR, CBR e eles vão garantir vagas para participar na mundial. Assim, a concepção da liga junior é fazer com que a robótica entre o quanto antes no meio escolar (Entrevista RMJP - CABRAL *apud* MATIAS, 2017, p. 23).

Nas condições contextuais, a Robótica aparece associada aos problemas educacionais em geral, seja pela concepção de suas características constitutivas, seja pela apropriação e aplicação dos resultados de pesquisa e desenvolvimento. Na UDELAR, argumenta-se que: “quando se fala sobre os problemas da Robótica, geralmente se pensa sobre aprendizado e autonomia, basicamente que se pode operar e extrair informações do ambiente e melhorar seu desempenho.” (UDELAR - Entrevista 1, 2017, s/p).

Na RMJP, a pesquisa interessa-se pelas relações educacionais que se estabelecem entre professores de Artes Visuais, coreógrafos, monitores de informática e estudantes. Interessa-se, também, pelas ações de projetar, construir e apresentar os protótipos durante as competições de dança com robôs. É uma pesquisa em arte/educação, especificamente no ensino das Artes Visuais, interessada nas relações educacionais e institucionais que envolvem a robótica, associada com a realização de campeonatos na modalidade dança com robôs (OnStage).

Essa caracterização é extremamente interessante, porque revela apropriações diferentes no âmbito universitário, na UDELAR, e no fundamental na RMJP. Transpõe para as disciplinas da universidade e para as equipes da RMJP uma concepção particular de aprendizagem que, embora seja aplicada à funcionalidade do artefato a ser criado, certamente pode ser generalizada como conceitos em relação aos usos de visualidades.

Essa noção de aprendizagem permite uma estreita relação entre a apropriação do conhecimento e a performance, implica uma posição pedagógica que transcende facilmente o objeto produzido, abrangendo, também, desde a formação de estudantes no Ensino Fundamental da RMJP até pesquisadores na Universidade, como é o caso da UDELAR.

Por isso, é importante considerar a influência no resultado da pesquisa das proposições teóricas, afetivas, sociais e éticas do sujeito que investiga. Mas, é a partir daqui que poderíamos começar a pensar que tais condições de aprendizagem e de busca por autonomia, desejáveis para o resultado científico e educacional da Robótica, são uma transferência para o objeto produzido, como se depreende de concepções indicadas pelos pesquisadores.

A atribuição do “humano” ou da aparência humana, como usado por Lucy Schuman (2006), influencia a estrutura de produção em Inteligência Artificial e Robótica, atribuindo características “humanizantes” aos artefatos produzidos. Como sustenta o autor: “No caso do humano, a figuração predominante nos imaginários euro-americanos é de agência autônoma e racional, e os projetos de

inteligência artificial reiteram aquele imaginário culturalmente específico” (SCHUMAN, 2006, p.228).

Na pesquisa da RMJP, a aparência humana e as relações entre sujeitos e máquinas na robótica foram condensadas no conceito de visualidade interativa. É um termo que envolve e nomeia os artefatos robóticos/mecatrônicos e suas respectivas ações durante as apresentações no palco da competição RoboCup Jr Dance (OnStage). Cada ação de interação envolve diferentes possibilidades de visualidades interativas, podendo ocorrer com a equipe, com os demais acessórios dispostos no palco, com o público e entre os artefatos robóticos/mecatrônicos (MATIAS, 2017, p. 31).

Na análise da visualidade interativa, a atenção está centrada na articulação entre o tema, a musicalidade e o robô como um artefato visual e sua interação, atentando para as etapas do processo que culmina no evento em foco. Este termo, não é uma nomeação existente no universo das competições, nos estudos robóticos e visuais, nas artes visuais ou nas EMJP. Trata-se de um termo pensado e adotado apenas para as análises e reflexões pertinentes à pesquisa em tela. Foi criado a partir da ótica da arte/educação para nomear a junção dos artefatos robóticos/mecatrônicos e suas respectivas ações interativas durante as apresentações no palco da RoboCup Jr Dance (OnStage), realizadas pelas equipes da RMJP.

Na RMJP, a visualidade dos robôs envolve a configuração visual associada com repertórios interpretativos derivados do contexto social e cultural. O termo interatividade é acrescido para definir as ações entre robôs e humanos no palco.

Essa perspectiva permite depreender que a interatividade na robótica pode ser compreendida como a relação reativa entre humanos e robôs, a partir de processos de automação diversos. Essa definição condiz com as expectativas do campeonato e de análise da pesquisa em foco. No palco da competição, os robôs e os humanos realizam movimentos interativos, a partir da temática e de uma trilha sonora elencadas pelas equipes. Em suma, o termo visualidade interativa aglutina a aparência

visual e a atuação interativa dos robôs com seres humanos e acessórios, motivados pela inventividade e inovação.

Por isso, é interessante estudar a atribuição de funções e possibilidades de aprendizado. A busca por autonomia, associado aos resultados de projetos desse tipo, podem ser analisados como uma transferência de qualidades humanas para o artefato criado. As transferências para espaços educacionais dos resultados da pesquisa e dos robôs produzidos constituem uma segunda forma de popularização desse campo de conhecimento, de apropriação de seus conteúdos e de construção de espaços de convivência humana/não humana.

Pode-se dizer que esses espaços possibilitam tais oportunidades de disseminação, mas também deve ser estudada a maneira como afetam os próprios formulários de pesquisa e planejamentos educacionais. É importante pensar e até que ponto sua condição coletiva pode modificar as práticas disciplinares nas quais se originam. A equipe da UDELAR concorda com essas possibilidades quando, por exemplo, expõem o seguinte raciocínio:

há dez anos era um grupo muito pequeno e agora é muito conhecido (especialmente, o projeto de ‘Sumo’⁹ e o projeto ‘Butiá’¹⁰), que teve muita difusão. Isso faz com que os alunos venham com uma ideia de que tipo de robô nós temos e alguma ideia do que é feito (UDELAR - Entrevista 2, 2017, s/p).

Além disso, os aspectos relacionais que produzem os resultados da pesquisa e seus produtos têm uma ressonância especial em seu uso. A equipe da UDELAR explica:

9 Referência do projeto Sumo, mais informações disponíveis em <https://sumo.uy/presentation>

10 Referência do projeto Butiá, mais informações disponíveis <https://www.fing.edu.uy/inco/proyectos/butia/index.html>

O que melhor demonstrou um projeto é um vídeo feito por um professor em uma escola; com seus alunos que fizeram para uma feira de ciências. O robô aparece muito pouco, são entrevistas para as crianças explicando o que fizeram. Nós fizemos o objeto, o robô; mas o uso é dos alunos. Então, a demonstração é usar o objeto para fazer alguma coisa. Essa é a imagem que mostra o que é o projeto; o resultado não é o robô - é um grupo de alunos que usa o objeto para fazer alguma coisa. [...] o forte não está no objeto, mas na forma como é usado “(UDELAR - Entrevista 3, 2017, s/p).

Na RMJP, os processos inventivos, no sentido de solucionar problemas, são praticados quando os estudantes são levados à necessidade de desenhar seus protótipos (Figura 16). Na etapa de programação, podem explorar materiais alternativos para compor os projetos e, ainda, na busca por formas de interação entre máquinas e humanos, concepção dos movimentos no palco do campeonato.

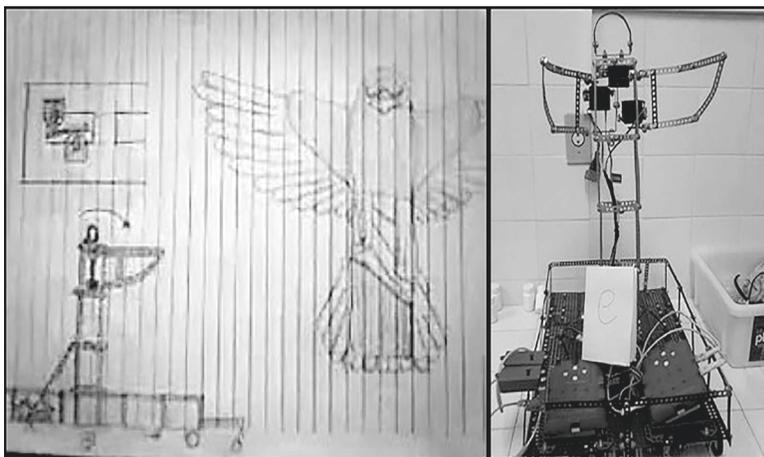


Figura 16: Desenhos feitos pelos alunos para criação de robôs e Robô construído a partir dos desenhos dos alunos. Fonte: arquivos de Matias (2017, p. 84).

Então, a alocação de qualidades humanas atribuídas aos robôs não passa, exclusivamente, pela condição representativa ou figurativa do objeto, mas pelas referências do ambiente de sua produção e as consequentes expectativas de desenvolvimento de possibilidades “humanas” de ação, cognição, decisão e paixão.

Na UDELAR, o caso que se considera evidente é o que tem a ver com o futebol de robôs, indicado por alguns dos pesquisadores. O exemplo tem uma condição didática, em termos da construção disciplinar propriamente dita e seus desafios, mas também ajuda a mostrar as expectativas dos criadores e a reflexão do comportamento humano, como uma construção da alteridade em relação aos próprios robôs.

Quando é feita a referência ao futebol robótico, ressalta-se a sua importância...

[...] ataca todos os problemas da robótica. Há coisas mais simples: fazer com que um robô se localize com base em informações do ambiente, que saibam onde estão e possam ir até a porta. [...] é muito difícil trabalhar com robôs, porque você lhes pede coisas que eles fazem e não fazem, devido a ruído, incertezas no ambiente ou problemas operacionais de carregar a bateria (UDELAR - Entrevista 1, 2017, s/p).

No contexto uruguaio, utilizar a referência ao futebol como espaço apropriado para a pesquisa não parece ser um problema exclusivamente técnico ou científico, tampouco seria possível evitar as representações que isso implica. Mas, por isso mesmo, é um ambiente propício à possibilidade do desenvolvimento disciplinar da Robótica, no sentido das opções tomadas pelos pesquisadores.



Figura 17: Imagem do trabalho do Projeto Butiá.
Faculdade de Engenharia – Área de Robótica¹¹

Nas falas dos entrevistados da RMJP, durante a pesquisa mencionada, destacam-se algumas características que são consideradas “benefícios” das práticas educativas com a robótica. Para o monitor de informática Sonny, estas práticas favorecem “atividades em grupo”, “questões sociais”, a “união entre os participantes” e, também, a possibilidade de inserir estudantes no mercado de trabalho mecatrônico:

Costumo dizer que é muito além disso, muito mais que robô, muito mais que máquina porque trabalhamos questões sociais, e outra questão é que o mundo anda tão egoísta e a robótica só funciona em equipe, a dança precisa da equipe unida para participar. É muito bom saber desse retorno, aqui mesmo na escola temos dois alunos, Kaio e Paulo, que saíram da escola e hoje estão trabalhando numa empresa de robótica. [...] Hoje, nossa escola se tornou referência dentro do bairro de Cruz das Armas. Os pais querem matricular seus filhos aqui. É tanto que já existe uma lista de espera para vagas no próximo ano. A robótica é o “carro chefe” dos trabalhos pedagógicos e isso chama atenção dos pais. A escola ficou mais visível com a dança porque comunica mais (SONNY *apud* MATIAS, 2017, P. 74 e 77).

11 Fonte: <https://www.fing.edu.uy/noticias/area-de-comunicaci%C3%B3n/buti%C3%A1-rob%C3%B3tica-100-uruguaya>

A fala da professora Ava classifica as relações entre a robótica e as Artes Visuais na RMJP como “diferenciadas” e que “chamam a atenção” dos estudantes. Enfatiza também a possibilidade da construção de protótipos como um fator dessa “empolgação”: “as relações entre as Artes Visuais, eu acho, que é um momento bom, uma atividade diferenciada e que chama a atenção dos alunos. Eles aprendem e se desenvolvem mais, ficam empolgados e todos querem não só ver, como colocar a ‘mão na massa’. A respeito da participação dos professores de Artes Visuais nos projetos robóticos, ela esclarece que a participação é voltada apenas para a “preparação da parte visual do robozinho”. E que as demais etapas de organização são direcionadas pelo monitor de informática, no caso, o tutor da equipe (AVA *apud* MATIAS, 2017, P. 82, 83).

O Interesse pela robótica na perspectiva dos estudantes da UDELAR e da RMJP

Esta seção tem interesse em caracterizar quais são os elementos que atraem novos alunos da Faculdade de Engenharia, na UDELAR, de diferentes níveis e disciplinas, para trabalhar e pesquisar na área de Robótica. Também enfatizaremos alguns motivos que atraem os estudantes do Ensino Fundamental na RMJP.

Na UDELAR, os elementos contextuais são diversos, bem como as motivações e interesses de dois jovens que trabalham para a área, podendo identificar algumas convergências de informações. Embora a maioria dos alunos tenha interesse pela engenharia de Sistemas, há também casos em que a motivação está associada com outros ramos da Engenharia, como a Mecânica, Elétrica, Música Eletrônica e Computação (casos referidos na Entrevista 1 - UDELAR).

Essa variedade, ainda dominada por alunos oriundos da orientação em Sistemas, levanta desafios para pesquisas na área de Robótica, e leva a pensar, também, como se contribui trans e interdisciplinarmente para o desenvolvimento de outras disciplinas.

O assunto aparece evidenciado em algumas entrevistas, por exemplo:

As pessoas que chegam aos cursos têm o interesse comum nas atividades cognitivas. Da Engenharia, o que a Robotica permite é abordar um hardware, para enfrentá-lo, para resolver problemas. Dependendo de onde você planeja o projeto, se está do lado da automação, o controle industrial, é uma grande contribuição do que está sendo treinado em Computação. Em geral, as pessoas que vêm de lá trabalham nesse tipo de sistema, vêm com treinamento mecânico ou eletrônico e acabam aprendendo a programar e a resolver as coisas (UDELAR - Entrevista 1, 2017, s/p).

A isso se acrescenta um segundo desafio, talvez derivado do que foi descrito na seção anterior, que é encarar a “condição mágica” atribuída à tecnologia. Isso é interessante, se pensarmos que os estudantes que chegam a uma opção acadêmica de Robótica já passaram, como foi dito, por diferentes orientações de forte aplicação tecnológica e condição científica básica ou aplicada.

Isso pode ser um desafio interessante, também, para os Estudos de Cultura Visual. A autora afirma: “outro desafio que vejo é que não apenas o lado científico tem que abrir muitas caixas-pretas, mas a história da arte e os estudos visuais também precisam repensar suas categorias e sistemas de classificação (REICHLE, 2015, p. 75).

Seguindo, novamente, os argumentos e questões de Schuman, para analisar os discursos e as práticas dos projetos em Robótica e Inteligência Artificial, devemos nos perguntar:

Quais figuras do humano são materializadas nessas tecnologias? Quais são as circunstâncias pelas quais as máquinas podem ser reivindicadas, ou experimentadas, como humanóides? E o que essas afirmações e encontros nos dizem sobre os imaginários culturais específicos que informam essas iniciativas de tecnociência e como poderiam ser de outra forma? (SCHUMAN, 2006, p. 229)

Tais questões são interessantes porque evidenciam as condições de corporeidade, emoção e sociabilidade, que são postas em jogo nos projetos referidos, transcendendo meras soluções técnicas. Ao contrário, deduz-se que é um cenário interessante no qual se projetam alternativas humanas que nos permitem imaginar práticas diversas além das hegemônicas, mesmo sem plena consciência de tal situação.

Essa colaboração, também, é importante porque aborda duas verificações decorrentes deste trabalho. A primeira delas, já abordada, remete à projeção das criações da Robótica e a pesquisa em Inteligência Artificial, com características que humanizam os artefatos produzidos. São processos de aprendizagem que estabelecem relações do humano e do não-humano. Tratar disso é relevante porque, também, fazem parte das motivações dos jovens que têm acesso à formação acadêmica na UDELAR.

A segunda constatação, conta com um variado reconhecimento na literatura específica e tem a ver com a influência das imagens da mídia de massa e da cultura popular nas soluções tecnológicas. Para alguns estudantes entrevistados, em relação à Robótica, têm...

...uma ideia vaga, associada a algum filme. É um referencial que se vê cada vez mais e mais. A informação torna-se conhecida e deixa de ser algo abstrato. Quando dizem ‘um robô’, você já sabe que viu um voando ou no supermercado. Então, deixa de ser o humanóide dos filmes ou desenhos animados (UDELAR - Entrevista 2, 2017, s/p).

A relevância dessa questão não é menor, e muito menos local, como argumenta Stefan Krebs, e como argumentarei depois: “mesmo para a auto-localização e motivação dos engenheiros e cientistas japoneses, os robôs da série de mangás e animes parecem desempenhar um papel importante” (KREBS, 2006, p.64).

Na RMJP, as motivações, em relação à robótica, envolvem outros aspectos. Para o coreógrafo Wall-E, um dos professores orientadores, apreende-se que a introdução da dança, nos projetos mecatrônicos, configura-se como “atrativa”, gerando nos estudantes o “desejo de querer

participar”. Destaca-se, também, que os participantes dos projetos de dança com robôs são “atraídos” pela possibilidade de viajar para as competições: “percebo mudanças no despertar, no desejo de querer participar porque eles gostam de dança e juntam isso com robôs. Nas aulas de coreografia, os meninos falam em querer participar da equipe. (WALL-E *apud* MATIAS, 2017, p. 76).

Na conversa com o monitor da equipe “RoboApolo”, percebe-se que as equipes das EMJP conheceram a RoboCup Jr Dance (OnStage) durante as participações em Rescue-Line (Resgate em Linha), modalidade de maior participação das EMJP. Na fala a seguir, o entrevistado narra o processo inicial de formação da primeira equipe de dança com robôs das EMJP, enfatizando a participação no Rescue-Line como o “pontapé” para o ingresso no Campeonato RoboCup Jr Dance:

A princípio, em 2013, o que mais me motivou é que eu tinha visto, no torneio em 2011, a dança com robôs no campeonato em São João Del Rei. Eu nunca tinha tido experiência com dança com robôs. Lá eu vi, pela primeira vez, e aquilo me chamou atenção. Foi quando eu comecei a entrar em contato com professores que trabalhavam na área e resolvi implantar aqui nessa escola, esse trabalho pioneiro. Antes, eu só havia trabalhado com categorias mais técnicas, com o resgate mesmo. Primeiro, foi o grupo de resgate, mas a partir desse evento, eu vi que faltava mais alguma coisa, não só a máquina em si. Foi quando eu apresentei a proposta no Projeto Político Pedagógico da escola e a direção aceitou, aí foi o pontapé inicial (SONNY *apud* MATIAS, 2017, p. 135).

O depoimento, exposto adiante, complementa a importância da dança com robôs do projeto e insere outro foco da “tática atrativa”, envolvendo as relações de gênero na RMJP. Ou seja, as meninas são motivadas a participar do projeto por causa da presença das artes, especialmente da dança.

A dança foi o que chamou Larissa para participar da robótica, e também a interação com os robôs. Assim as meninas olham a dança e despertam o olhar. Projetos que só têm robôs, elas falam: ah, eu sou menina como vou participar, não é para menina? Com a dança todos podem e querem participar. Pode se usar vários temas e todos gostam disso (WALL-E *apud* MATIAS, 2017, p. 162).

Apreende-se que o Campeonato OnStage incentiva os “entrelaçamentos interdisciplinares” e a participação dos professores de artes, para “somar ideias”. Essa prática qualifica os projetos desenvolvidos como algo “realmente dos alunos e da escola”, o que reforça a percepção da presença da arte como uma possível “tática atrativa”.

[...] a dança é a modalidade que mais a gente consegue fazer os entrelaçamentos interdisciplinares. Eu posso chegar de repente, convidar um grupo de teatro de uma escola ou de “contação”, como foi a minha experiência, e mesmo os alunos interessados. Geralmente, meus grupos e, aqui também acontece muito, vão até a professora de artes, conversa para somar ideias e ajudar o grupo. Assim, vai se envolvendo e isso é muito interessante. Porque o projeto acaba se tornando realmente algo dos alunos e da escola (CABRAL *apud* MATIAS, 2017, p. 162)

Por agora, vamos passar para o interesse de pesquisadores em Robótica, na UDELAR, e dos estudantes da RMJP, quando participam dos campeonatos OnStage.

Motivação criadora dos pesquisadores na UDELAR e dos estudantes da RMJP nos campeonatos Onstage

Em geral, é possível afirmar, especialmente para os que nasceram nos anos de 1960, que as ideias de robôs são aquelas que os associamos ao antropomórfico. Essa ideia está presente e foi construída por vários desenhos

animados, séries de televisão, novelas, filmes ou histórias em quadrinhos de nossa infância. De fato, existem muitos robôs que fazem parte de nosso discurso visual, pois a ideia de construir seres mecanizados para auxiliar os humanos foi divulgado por diferentes modalidades de suportes midiáticos.

Conforme Matias (2017, p. 92), o famoso R2-D2 do filme “Guerra nas Estrelas” pode ser considerado um droide astromecânico responsável pela manutenção e navegação de astronaves. Possui uma linguagem própria e incompreensível, que se assemelha a sons eletrônicos. O Zariguin da novela “Morde e assopra”, exibida em 2011 e televisionada pela Rede Globo de Televisão, ganhou grande popularidade. O verdadeiro nome do robô é NAO, produzido e vendido pela empresa francesa Aldebaran Robotics. Outro protótipo conhecido é a graciosa empregada Rose, do desenho animado “Os Jetsons”, que foi exibida na TV americana a partir de setembro de 1962. Já o Robô B-9, ficou conhecido pela série Perdidos no espaço, da década de 1965, compondo o famoso trio Smith-Will-Robô. A máquina, programada para detectar situações de perigo, raramente era ouvida e, em algum momento, as suas funções eram interrompidas pelo Dr. Smith, amigo/vilão da narrativa. Esses são alguns dos clássicos exemplos da presença visual que os robôs têm em nossas histórias.

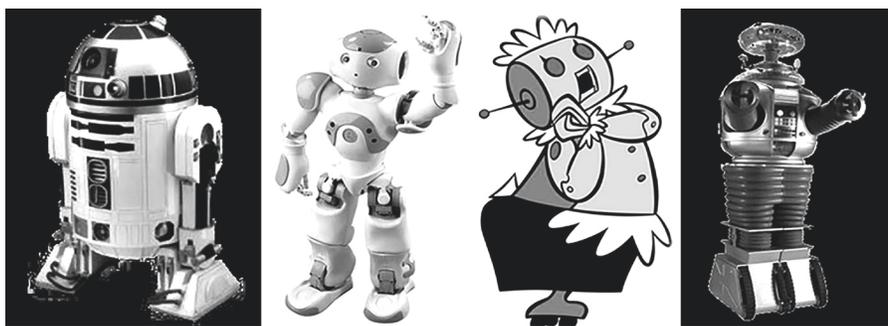


Figura 18: Robô R2-D2 (do filme Guerra nas Estrelas); Robô NAO (da novela Morde e Assopra); Robô doméstica Rose (da série os Jetsons) e robô B9 (da série Perdidos no Espaço).¹²

¹² Fontes: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/3/39/R2-D2_Droid.png, <http://www.gloobbi.com/wp-content/uploads/2013/02/nao.jpg>, <https://meanmaureen.files.wordpress.com/2013/08/rosie.jpg>, <http://1.bp.blogspot.com/-z1wQVjSnr54/Um17K61fuMI/AAAAAAAACUY/jgQ05HFKx9s/s1600/b9+-+blog.png>

Essa perspectiva sobre os robôs é generalizada e está presente na fala de um dos entrevistados da UDELAR:

É que todo mundo vem com isso, quando eu comecei a ideia que eu tinha era essa. Então, quando você trabalha no assunto percebe porque os robôs que temos agora são o que são e por que um funciona, trabalha e consegue pequenas coisas. Este é um fenômeno revelado na bibliografia específica. Há uma forte evidência de que na produção de Robótica e Inteligência Artificial existe um antropomorfismo, ou seja, a atribuição de características do ser humano a entidades não humanas. É um raciocínio que trata as máquinas ou computadores como se fossem humanos. (UDELAR - Entrevista 1, 2017, s/p)

O fato é amplamente reconhecido, como foi visto, mas nem todos os entrevistados concordam com a influência e a necessidade de orientação antropomórfica. A esse respeito, afirma-se:

Há uma tendência, também dos japoneses, de antropomorfizar os robôs. Há uma grande pressão sobre os robôs antropomórficos. Um robô precisa ter duas pernas, dois braços, uma cabeça para cima e andar. Minha luta é que esses não são robôs. Eles são muito bons, são muito engraçados, mas são brinquedos. Eles não são soluções de engenharia para problemas (UDELAR - Entrevista 3, 2017, s/p).

Etimologicamente, é impressionante os elos existentes entre a robótica e a Arte. O próprio termo robô nasceu a partir da criação de uma peça teatral e acabou sendo adotado no mundo inteiro. A palavra ROBÔ resulta da combinação das palavras tchecas *rabota*, que quer dizer “trabalho obrigatório”, e *robotnik*, que significa “servo”. A palavra robô foi popularizada graças ao dramaturgo tcheco de ficção científica Karel Capek, em 1920. A divulgação se deu a partir da peça teatral, conhecida como R.U.R21 (*Rossum’s Universal Robots – Robôs Universais de*

Rossum. No enredo, um cientista inventa uma substância especial e começa a construir humanoides para substituir os seres humanos nas tarefas físicas (MATIAS, 2017, p. 94).

O antropomorfismo dos robôs também está presente na participação dos estudantes da RMJP no campeonato RoboCup Jr Dance (OnStage). A efemeridade, o inconstante, além da ênfase no processo interativo podem ser também percebidas nos projetos criados a partir dos estudos robóticos nesse evento. O júri avalia as visualidades interativas “ao vivo”, ou seja, no momento da apresentação no palco. Cada apresentação é única e aproveita, inclusive, os possíveis imprevistos e as situações que podem ocorrer. As interações realizadas, ou seja, o comportamento dos elementos em palco, humanos ou mecatrônicos, são regidos pelas regras da competição, principalmente a partir da escolha temática e sonora das equipes. Tais interações ajudam a elencar tipos diferentes de visualidade interativas.

Os estudantes da RMJP alertam para a importância do reaproveitamento de materiais, o que favorece na construção das visualidades dos robôs, “artisticamente isso dá um “glamour”. A arte, nos recursos escolhidos e nas técnicas para a construção, “chama atenção” do público e auxilia na compreensão dos materiais construídos. Essas “melhorias” são elencadas a partir da oportunidade que o kit oferece de se agregar materiais alternativos como adicionais às suas peças.

Além dessas condições de pressão, a possibilidade de pesquisa em inteligência artificial é um elemento motivacional óbvio e reforça a condição de agência indicada neste texto. Ou seja, a possibilidade de ação em busca da autonomia e tomada de decisão projetada no artefato produzido.

Os elementos motivacionais jogam muito claramente, “para saber o que eles podem fazer no [...] Uruguai. Nós mostramos o [...] futebol de robôs, para propor desafios que podem resolver com o nível que eles têm” (UDELAR - Entrevista 1).

Na RMJP, o campeonato RoboCup Jr Dance (OnStage) motiva a participação de estudantes e de professores e demais profissionais, mobilizados trans e interdisciplinarmente, para resolver os desafios e

regras propostas pelo evento. É uma articulação empresarial e educacional, que mescla interesses comerciais, da empresa criadora do kit, com os educacionais no Ensino Fundamental. O campeonato chama a atenção da RMJP, incentivando, a cada ano, o crescimento de equipes interessadas pela robótica.

Voltando a generalização das fontes que podem nutrir a ciência ou os campos educacionais relacionados com a robótica, aprendemos que não só surgem da ação acadêmica ou educacional, mas também têm suas raízes em visualidades.

Os produtores da cultura pop podem atingir uma audiência bem maior do que a popularização clássica da ciência. Devido ao seu amplo público, que abrange muitas faixas etárias, os mangás japoneses formam não apenas a socialização infantil, mas também a imaginação adulta (KREBS, 2006, p. 67).

Esse é um reconhecimento que também está no campo da Robótica, os professores parecem apoiá-lo e, assim, expandir a base do interesse disciplinar, trans e interdisciplinar. Por conseguinte, afirma-se que:

Para mim, é ótimo que o garoto interessado em Robótica, e se ele me escreve para uma solução, eu o ajudo, não importa que seja um Butiá ou que traga um kit do exterior. [...] Mas, eu aprendi que se alguém quiser usar o Lego®, ou outra marca, se você puder apoiar o fenômeno, não tente ofuscar o outro. Aqui os códigos estão abertos, as fontes, o desenho está aberto, todo o material que é gerado está aberto. Não há problema com isso (UDELAR - Entrevista 2, 2017, s/p).

Ao chegarmos a esse ponto, na próxima seção, abordaremos as “questões estéticas” relacionadas ao trabalho de pesquisa em robótica.

Referências Estéticas na Robótica

Como podemos analisar os robôs que estão sendo construídos, levando em consideração as expectativas de quem produz e aprecia o artefato? Ou seja, os robôs podem não ter uma “condição estética excepcional”, podem se afastar da imagem idealizada por produtores e receptores, mas podem cumprir uma função.

[...] você quer fazer algo que funcione, conseguir algo que resolva um problema, não importa que inteligência tenha ou como se pareça. Embora a forma seja o que define tudo, é necessário definir a forma e os lugares para onde vão os diferentes elementos (UDELAR - Entrevista 1, 2017, s/p).

Os artefatos robóticos/mecatrônicos, apesar de regidos pelo utilitarismo, que é outra ramificação em termos de visualidades, também são tocadas por regras e “condições estéticas”. Ainda reconhecendo que:

As decisões estéticas são difíceis porque você está limitado no equipamento que possui. Geralmente é ‘eu tenho isso, e tenho que usá-lo da melhor maneira possível’ e não generalizar, tenho que atacar um problema; porque quando você projeta você está atacando o problema ... (UDELAR - Entrevista 1, 2017, s/p).

É interessante como a condição estética pode comprometer o destino final do produto de pesquisa e robótico. Nesse sentido, a funcionalidade buscada, a solução técnica, operacional, tem a ver com outras condições que fazem a relação humana e não humana associada a algum tipo de configuração visual e de beleza. Isso é uma variável a ser considerada. Por exemplo, afirma-se:

Nós trabalhamos muito, fizemos algo que do ponto de vista funcional é ótimo, mas quem toma a decisão de

colocá-lo para trabalhar ou não, que não é, apenas, uma pessoa técnica, viu e não gostou. Então, devemos ter cuidado e não apenas considerar o ponto de vista funcional do dispositivo, mas também outras coisas que têm a ver com a integração homem-máquina, que tem outra forma. Mas se o seu primeiro impacto é algo “feio”, isso condiciona você (UDELAR - Entrevista 5, 2017, s/p).

Parte do que interessa a este estudo é, justamente, o elo que se estabelece entre as referências que têm a ver com as visualidades da ciência e da tecnologia, relacionadas com as vivências educacionais na universidade, aqui representadas pela UDELAR, no Uruguai, e pela pesquisa sobre robótica, feita na UFPB com uma professora pesquisadora da RMJP onde atua.

O evento da RoboCup Brasil, no qual a RMJP participa com diversas equipes competitivas, informa que “a modalidade objetiva despertar relações entre robótica e arte”. Fornece indicações de regras que estimulam a parceria da arte com o universo mecatrônico, por exemplo: “elaborar trajes temáticos e dançar em harmonia criativa” (ROBOCUP BRASIL, 2015).

A avaliação das apresentações de robótica nesse evento é dividida em dois momentos, compostos pela apresentação, que vale 50% da pontuação, somado a mesma quantidade para a entrevista com os grupos participantes. De acordo com observações realizadas na coleta de dados, nas leituras das regras e documentos oficiais do evento, Matias (2015, p. 156) elenca as principais etapas para a criação das apresentações dos estudantes do Ensino Básico nesses eventos:

- **escolha temática:** configura-se como a principal ação e passo inicial para se pensar as visualidades interativas. É indicado que os grupos evitem temas que estimulem a violência;
- **personagens:** humanos e robôs;

- **plasticidade ou caracterização dos robôs:** aspectos visuais de composição dos robôs;
- **teatralidade:** contempla os movimentos realizados pelos estudantes e pelos robôs. São coreografias marcadas pelo ritmo da música e movimentos mais soltos de acordo com as interações planejadas;
- **acessórios do palco:** elementos adicionais que ampliam o entendimento do público sobre a lógica da apresentação e o tema abordado;
- **vestimenta dos atores humanos:** figurinos usados pelos estudantes que interagem com os robôs;
- **plano de fundo:** adorno usado no plano de trás da apresentação, podendo ser feito com desenhos, colagens ou, geralmente, com a projeção de imagens;
- **musicalidade:** sonoridade que dará a sequência da apresentação. Podendo ser instrumental, vocal ou narrativas gravadas, caso a equipe apresente uma encenação. Essa sonoridade terá seu tempo determinado pelas regras;
- **material auxiliar específicos dos sensores:** os sensores são utilizados para permitir as interações humano-máquina e máquina-máquina. De acordo com o tipo de sensor escolhido, cada robô precisará de aparatos para a realização da função. Se o robô segue faixa, precisará de um percurso impresso em material sintético para que possa seguir os movimentos pensados para sua atuação. O sensor de cor necessita de material colorido para que o robô reconheça as cores e execute as tarefas. No uso de sensor de luz, os estudantes precisarão de fontes luminosas (lanternas ou celulares).

A fala do monitor e tutor da equipe “EducDance”, da RMJP, iniciante nas competições de dança, sugere que o tema foi escolhido em

equipe, tendo como critério a “inovação” temática com base nas outras edições do evento: “a gente procurou algo inovador”, diz o entrevistado. Outro fato interessante é a presença das programações da TV nesse processo de escolha, como relata o trecho a seguir:

Quanto ao tema a gente procurou algo inovador e vendo vídeos das apresentações anteriores percebemos que não teve nada de mágica. Vendo o concurso de mágica de Silvio Santos, surgiu essa ideia. O programa me ajudou com a ideia da caixa mágica e a parte visual do brilho, purpurina nas peças e também a própria forma de agir do mágico em palco (T-800, 2015 *apud* MATIAS, 2017, 182).

Outra equipe da RMJP, a “RoboApolo, buscou a valorização da cultura nordestina e paraibana

olha, nós nos juntamos e cada um trouxe um tema. Mas achamos que o que eu trouxe se encaixou muito com a proposta do evento, tipo porque, Paraíba, conto por causa de nossa cultura e cantos pela beleza do nosso estado. Eles aceitaram de boa. Eu acho que a Paraíba é um estado bom, [...], mas eu terei orgulho de apresentar isso em outro estado. Um lugar que nem sempre conhece a nossa cultura. O povo diz que trabalho a gente leva nas costas, mas esse eu levo ao meu lado porque não é uma preocupação pra mim, sabe por quê? Sou paraibano, eu sei o que sou, conheço meu estado e sei o que vou fazer no palco. Se eu perder no palco eu ficarei tranquilo porque sei a minha parte (MATIAS, 2017, 184).

Compreende-se que a dinâmica de organização do evento se estabelece em torno do uso de tecnologias robóticas, por isso o uso da arte é uma dimensão que não é o foco prioritário da competição. A dimensão da interação é mais esperada que a própria presença da visualidade em

si. O que não significa que os robôs não tenham que ser caracterizados em coerência temática. O destaque é a tecnologia, mas esta deve ser “complementada” pela arte. No diálogo a seguir, enfatiza-se que os critérios de domínio tecnológico se sobressaem aos “artísticos”:

O que eu sempre oriento aos juízes, aqui é dada ênfase à tecnologia, pois é um campeonato de robótica. Então, quanto mais o uso de sensores que promovem a interação, quanto mais tecnologias diferenciadas o aluno usar, melhor. E quanto mais interação máquina/máquina, melhor. A arte é complementar aos olhos, eu não posso me deixar enganar pela beleza desse espaço. De repente uma apresentação é carnavalesca, mas os robôs não estão com tanta tecnologia. Mas, o fator da arte faz toda diferença, por exemplo, tem equipe que fica bastante clara a complementaridade do trabalho através da dança e da arte, tanto a visual quanto a performance. Ela completa toda produção tecnológica, essa é a ideia da categoria (CABRAL *apud* MATIAS, 2017, 224-225).

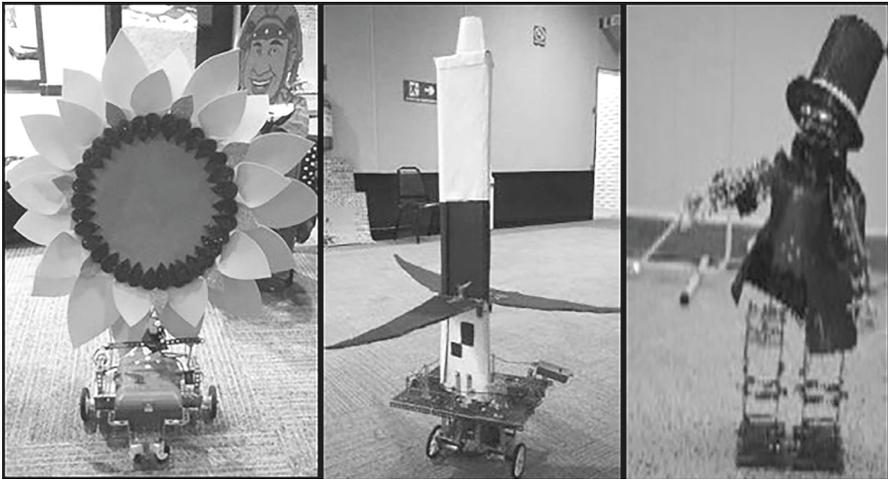


Figura 19: Personagens humanas, artefatos e acessórios da equipe “RoboApolo”.

Fonte: Arquivo de MATIAS (2017).

É importante o interesse pelos visuais que acabam por informar e construir as ideias predominantes sobre ciência e tecnologia. É necessário reconhecer como as práticas científicas, acadêmicas e educacionais fazem parte das práticas culturais em geral. Esse é um problema atual e que os pesquisadores não evitam, mas sobre o que a investigação deve aprofundar. O seguinte testemunho é relevante a esse respeito:

Tudo isso é reforçado pelo fato de que, provavelmente em toda a América Latina e no Uruguai, existe a ideia de que ciência e engenharia não são culturas. É considerada cultura quando assume um problema de projeto, como o frasco da Coca-Cola, mas como um design, não como funcionalidade. Então a tecnologia não é uma atividade humana, é um objeto que é comprado e que vem de outro lado, que os japoneses fazem, ou os coreanos, que fazem coisas, mágica (UDELAR - Entrevista 3, 2017, s/p).

Uma das chaves para abordar essa evidente dissociação é trabalhar na construção das ideias científicas e tecnológicas que as pessoas têm, sua origem, seu desenvolvimento e seu uso. Embora esse seja um tema

recorrente neste texto e uma parte central das pesquisas expostas, faz-se necessário tratar do assunto e adicionar outros elementos e perspectivas de aproximação. Algumas perguntas ajudam: por que as pessoas promovem certas soluções além do que é funcional? O que incentiva a adicionar elementos nas soluções tecnológicas que os tornam mais próximos, ou mais humanos, ou mais representativos, ou mais “bonitos”? O que isso tem a ver com o cotidiano e o visual que circula nele?

Algumas pistas para resolver o caso, pelo menos temporariamente, aparecem em entrevistas com pesquisadores:

É que 70% das coisas que as pessoas imaginam popularmente são robôs humanoides que estão fazendo coisas. [...] às vezes, as coisas são adicionadas como um pouco de barulho, ou que o robô celebra. Isto é, quando ele cumpre a tarefa. Então, a questão é: «por que você está adicionando isso?» Objetivamente, não adiciona nada à função, mas a maioria faz isso. De certa forma, tal gesto humaniza o robô, embora formalmente não seja. Mas isso, que é mais simbólico, constitui um paradoxo, tanto quanto quando se referem ao robô e falam do robô como «o que ele faz é tal coisa». Existe uma maneira de se referir ao robô como se fosse uma pessoa (UDELAR - Entrevista 3, 2017, s/p).

O conjunto de características, aceitas em geral, certamente não decorre do treinamento, concordo que é da cultura midiática, popular, do cinema, dos livros que você lê na adolescência (UDELAR - Entrevista 5).

Além dessas influências, é interessante abordar, pelo menos, como - e em que lugares e situações - professores, pesquisadores e estudantes percebem claramente a necessidade de transcender a lógica da sensível divisão do disciplinar e educacional, incorporando reflexões críticas. Reforçando esse argumento:

Encorajamos os cientistas a participar ativamente do diálogo entre ciência e sociedade, realizando esforços

criativos que refletem sobre o seu trabalho sob diferentes perspectivas e para tornar as suas contribuições para o conhecimento científico mais palatáveis para o público (FRAZZETTO & ANKER, 2009, p. 820).

Nesse sentido, os limites são expressamente demonstrados quando se trata de áreas diferentes da Robótica ou Engenharia, bem como aquelas que têm a ver com as Artes. Mas essa tensão também se desdobra dentro do campo da robótica, quando as bases políticas hegemônicas são questionadas politicamente. Por essa razão, os depoimentos sobre a atividade de estudantes de graduação e de pós-graduação são interessantes:

Eles têm que programar um robô, mas não apenas isso, também elaboram. É por isso que é criação. Nesse sentido, sempre me interessei por outros tipos de coisas - por exemplo, novas mídias - áreas [...] que, às vezes, são pouco questionadas por alguns engenheiros porque são “inúteis” ou porque “não resolvem problemas”. Mas, que servem para outras coisas, mais para a satisfação do gosto, do ponto de vista estético, para comunicar algo. E é aí que a ligação entre ciência e arte começa a aparecer. Em disciplinas científicas aplicadas, como a Engenharia, pontos em comum com áreas artísticas começam a aparecer (UDELAR - Entrevista 5, 2017, s/p).

Ao analisar experiências específicas da relação entre os campos da Robótica e da arte, podem-se fornecer possibilidades e escopo que, de outra forma, não seriam atingíveis. Assim,

as artes performáticas fornecem aos roboticistas acesso a um público a quem não teriam acesso. O teatro robótico reúne aqueles que estão interessados em robôs ou no teatro e oferece uma chance para os roboticistas abordarem ambos - assim, novos mercados podem surgir (LIN, 2015, p. 189).

A consequência retorna em um questionamento necessário para professores, pesquisadores e estudantes - no âmbito universitário e da Educação Básica - verificando, a partir de sua ação, para quando os alunos “procuram materiais, percebam que escolhem coisas que nada têm a ver com o que você propõe, que não cumprem nenhuma função, que tem um ponto de vista mais estético. Nesse sentido, há um certo componente criativo que é bom (UDELAR - Entrevista 5).

Essas buscas e eleições poderiam ser a oportunidade para espaços de colaboração disciplinar e, eventualmente, para a necessária ruptura da ordem estabelecida no sistema acadêmico e científico. Nessa perspectiva, podemos concordar que trabalhar a partir da possibilidade de construir outras histórias é essencial

As narrativas artísticas oferecem discursos alternativos da vida humana baseados em uma pluralidade de relatos e trazem à luz preocupações públicas ou esperanças ligadas a avanços científicos. Algumas das representações artísticas originais, às vezes caprichosas, de personalidade, consciência e manifestações comportamentais nos lembram que todos esses são fenômenos polimórficos moldados por substratos biológicos, culturais, normas sociais mutáveis e práticas em evolução (FRAZZETTO & ANKER, 2009, p. 820).

Na próxima seção, abordaremos um ponto central desta pesquisa, que é a produção de imagens em robótica a partir de uma análise da cultura visual.

“A gente vê Barack Obama jogar futebol com um robô”

Como vimos, ao longo deste texto, é notória a influência visual da mídia e da cultura nas imagens que as pessoas constroem quando pensam ou fazem robôs. O cinema, os desenhos animados, os quadrinhos, entre outros, são difusores das visualidades que alunos,

professores e pesquisadores, inicialmente, têm sobre os robôs. Esse repertório imagético gera diversos entusiasmos e são motivos e impulsos para a escolha do que fazer em robótica.

É por isso que devemos pensar mais seriamente sobre essas influências e reconhecer desde quando essa ideia de robô é formada. Porque o óbvio é que os robôs têm várias genealogias, e essas não são, principalmente, geradas em academias ou em laboratórios.

Essa influência localizada e verificável acontece de acordo com as opiniões mais ou menos coincidentes, tanto pela influência das imagens massivas que são produzidas, distribuídas e usadas em nossas sociedades contemporâneas, como pela disponibilidade e uso de dispositivos e tecnologias.

Tal fenômeno, evidente para o caso dos computadores, é incipiente, localmente para o caso da Robótica. As opiniões são coincidentes com relação a este tópico

[É] uma tendência porque é um tema que aparece e está na moda. É como quando os computadores são mostrados e estão em todos os filmes. Então, você vê qualquer série e tem computadores, como CSI ou qualquer outro. Há computadores porque também são encontrados entre a própria população. A mesma coisa acontece com os robôs, mas em um estágio mais primitivo (UDELAR - Entrevista 2, 2017, s/p).

Isso não parece ser uma questão menor para a Robótica, porque é na mídia de massa e na cultura que as imagens são produzidas, e, provavelmente, as mais fortes com relação aos robôs. O reconhecimento, como mostrado, é bem conhecido e atual:

Estamos em um pequeno inferno em que a parte visual da Robótica é de propriedade do cinema. É dominado pela cultura popular e pela ficção científica. Você sempre luta contra ela. Porque as pessoas dizem “isso é um robô” e dizem “não, isso é um pedaço de plástico”.

E essas falas te mostram “isto é um robô” (faz o gesto de levantar um cartaz) e são Transformers e japoneses (UDELAR - Entrevista 3, 2017, s/p).

O sujeito tem sua história e as condições são muito mais específicas para a disciplina do que uma questão de escopo localizado. Como se depreende da pergunta e análise adiante:

Por que os japoneses gostam de um robô? “É uma pergunta frequente. Em resposta, diz-se que o Japão tem Astroboy e Gigantor e que os japoneses cresceram familiarizados com esses personagens de robôs em desenhos animados que fomentaram os sonhos das pessoas aos robôs. [...] Diz-se que o Astroboy é uma existência compartilhável no Japão, de modo que uma declaração “o objetivo da minha pesquisa é realizar o Astroboy” por um pesquisador de robótica é aceitável e compreensível para o público em geral no Japão (MATSUMARU, 2009, p. 1-2).

Como o Japão é uma influência internacional óbvia, de acordo com a bibliografia pesquisada e as entrevistas realizadas com os pesquisadores da UDELAR e da RMJP, que participaram deste estudo, a marca original da referência visual massiva é relevante. No entanto, no caso local, a influência dos desenhos animados e da indústria cinematográfica de Hollywood parece ter um papel mais relevante nos pesquisadores locais.

Mesmo mantendo uma relação conceitual evidente com o que acontece na disciplina em nível internacional, as particularidades das próprias influências, em nosso meio, nos permitem estabelecer condições um tanto particulares. Então, os personagens de Hollywood aparecem em várias referências de depoimentos, por exemplo:

Eu acho que nos desenhos animados ou nos noticiários, embora isso seja mais recente. No meu caso, não tive muita influência dos filmes, exceto o Terminator;

mas agora qualquer desenho que você veja de qualquer saga acaba mostrando um automatismo (UDELAR - Entrevista 1, 2017, s/p).

E também:

O que acontece é que, no meu caso, eu armando um robô aos doze anos, montei um que era o Johnny 5, que era de um filme que era curto, então eu já sabia que além do Robocop e do Terminator havia outro tipo de robôs, por exemplo com lagartas ou outros ... Eu não tinha uma referência permanente, mas eu já sabia que havia alguns robôs móveis que tinham rodas, outros que voavam, outros que não eram humanóides (UDELAR - Entrevista 2, 2017, s/p).

É necessário indicar que o desafio dos pesquisadores e produtores tecnológicos em Robótica, no campo acadêmico, tem a tarefa de desafiar outros roteiros visuais mais criativos:

Como argumenta o escritor japonês de ficção científica e pesquisador de cultura robótica Hideaki Sena, os robôs excessivamente poderosos retratados em obras populares resultaram em audiências que criam expectativas irrealistas para os robôs. Eu apontei especificamente o impacto de Astro Boy, indiscutivelmente a figura mais influente do robô no Japão do pós-guerra. Embora as caricaturas do Astro Boy tenham incentivado alguns jovens a se tornarem roboticistas, isso cria uma lacuna entre as expectativas do público e a robótica do mundo real. Eu insisto que os desenvolvedores trabalhem para transcender esse feitiço incentivando as trocas entre a ficção científica sobre robótica atual, criando novos gêneros de robôs (LIN, 2015, p. 188).

Os pesquisadores e professores precisam enfrentar suas próprias influências, reconhecê-las e discuti-las, com base nas necessidades da

pesquisa e em seus próprios avanços, conquistas e produção de soluções. Esta situação não é fácil. Trata-se de um jogo interessante que precisa ser jogado para resolver aspectos funcionais, é claro, mas que não pode fugir da pressão do imaginário generalizado sobre robôs e robótica. Tal reconhecimento envolve implicitamente o desafio de desconstruir crenças atuais e incluir outras visões e visualidades

Em um país que tem uma forte tradição esportiva construída em torno do futebol, voltar a esse exemplo não é inútil para tratar dos problemas que estamos descrevendo e analisando. Assim, o projeto de futebol com robôs reúne um conjunto de desafios de conhecimento e soluções técnicas que parece resumir, em um único tema, as dificuldades e potencialidades da disciplina formativa, acadêmica e científica, que se manifesta neste depoimento:

A coisa sobre o futebol do robô é que porque as pessoas gostam desse esporte Quando você assiste vídeos de futebol de robôs desperta mais ou menos as mesmas paixões. Mas, é um projeto muito difícil, tem muitas partes, e se acredita que um robô que joga futebol é capaz de fazer qualquer coisa. Porque o robô que joga futebol tem que saber detectar objetos - uma bola, um arco, o oponente - uma parte da localização que é um problema em si. Então, ele tem que cumprir uma meta que é marcar um gol e conseguir o menor número possível de gols, isso é outro problema. E você tem que jogar em equipe, porque com um robô que toca sozinho você não pode fazer nada. Então, é outro problema, tomar decisões. E outra coisa, robôs bípedes, onde caminhar é um problema, levantar-se se eles caírem é outro problema, chutar a bola e não cair é outra, então juntar tudo isso é muito complicado. [...] o que acontece é que as pessoas também veem [Barack] Obama jogando futebol com um robô (UDELAR - Entrevista 4, 2017, s/p).



Figura 20: Imagem de Barack Obama jogando futebol com o robô Asimo.¹³

Conclusões

As séries de televisão, filmes ou histórias em quadrinhos são fontes privilegiadas de produção e distribuição de imagens sobre robôs, impactando as visualidades no desenvolvimento da robótica. Reconhecendo que as práticas científicas fazem parte das práticas culturais em geral, há também razões epistemológicas para aprofundar os estudos sobre essas influências no desenvolvimento dos campos do conhecimento.

Sendo o Japão uma referência internacional óbvia - de acordo com as contribuições bibliográficas pesquisadas e os depoimentos mencionados - a influência da indústria cinematográfica norte-americana parece ter um papel mais relevante para os pesquisadores em termos de a produção visual referente à Robótica e à Inteligência Artificial.

As séries de televisão, filmes ou histórias em quadrinhos são fontes privilegiadas de produção e distribuição de tais imagens, que então impactam nas visualidades do desenvolvimento disciplinar.

13 Fonte: <http://www.nbcnews.com/tech/innovation/obama-gets-kick-out-soccer-playing-asimo-robot-n88631>

Reconhecendo que as práticas científicas fazem parte das práticas culturais em geral, há também razões epistemológicas para aprofundar os estudos sobre essas influências no desenvolvimento do campo do conhecimento.

A presença da arte, atrelada às ações de competição de robótica, agregam outras características para o evento: atrai o público estudantil e traz uma dimensão de visibilidade e valorização por visitantes não envolvidos no contexto tecnológico da robótica. Expandindo as relações entre público e competidores, além de favorecer diálogos significativos entre diferentes campos de conhecimentos (MATIAS, 2017, p. 259). As possibilidades que isso promove não devem ser desconsideradas, mesmo que elas não sejam geralmente objeto de reflexão explícita, portanto, é uma tarefa pendente criar oportunidades para o pensamento relacional sobre disciplinas e visualidades.

REFERÊNCIAS

- FRAZZETTO, G.; ANKER, S. Neuroculture. *Nature*, v. 10, n. 11, p. 815-821, nov. 2009.
- KREBS, S. On the Anticipation of Ethical Conflicts between Humans and Robots in Japanese Mangas *International Review of Information Ethics*, vol. 6, n. 12, p. 64-68, 2006.
- LIN, T. Theater as a Site for Technology Demonstration and Knowledge Production: Theatrical Robots in Japan and Taiwan. *East Asian Science, Technology and Society: an International Journal*, v. 9, n. 2, p. 187-211, 2005.
- MATIAS, R. P. Visualidades interativas dos robôs paraibanos na RoboCup Jr Dance (OnStage) . 2017. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa de Pós-graduação em Artes Visuais - Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco.
- MATSUMARU, T. Informative Motion Study to Improve Human- Coexistence Robot's Personal Affinity CONFERENCE: IEEE RO-MAN. WORKSHOP ON ROBOT HUMAN SYNERGETICS. Toyama International Conference Center, Japan, 2009
- REICHLER, I. Images in Art and Science and the Quest for a New Image Science. *Leonardo*, v. 48, n. 1, p. 74-75, 2015.
- ROBOCUP BRASIL SITE OFICIAL. Disponível em: <http://www.robocup.org.br/> Acesso: 12/05/2015.
- SCHUMAN, L. *Human-Machine Reconfigurations*. New York: Cambridge University Press, 2007.

**ARTES VISUAIS, ESTÉTICAS E
PERCEPÇÃO**

CAPÍTULO 4

AOS TEUS OLHOS O ESTÉTICA DE LA MIRADA, LO DICHO Y LO NO DICHO. LAS REDES SOCIALES Y EL ARTE

Laura Lorena Utrera

Universidade Nacional do Rosário, Argentina

Fabiola Cristina Alves

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Simulacro y viralización: un territorio dudoso

Aos Teus Olhos (2018) es un filme basado en la pieza teatral española “El principio de Arquímedes”. La película dirigida y producida por Carolina Jabor narra un día en la vida de Rubens, un profesor de natación acusado por un alumno (Alex) de haberlo besado en la boca. La historia toma mayor fuerza cuando la madre de Alex hace pública la acusación denunciando a Rubens en las redes sociales.

La duda constante, latente y permanente sobre la veracidad de los hechos que ocurren a lo largo de la trama de la película, tal vez, sea una de las fuerzas de tensión más preciosas en la construcción de la obra. Toda la narración presentada a través del diálogo establecido en las palabras de los personajes, entre silencios y la falta de afirmaciones claras, dejan al espectador repleto de informaciones pero, a la vez, desinformado. La comunicación por la vía de las redes sociales, la

súper exposición del caso del supuesto beso entre el chico y el profesor Rubens, demuestran una estructura social postmoderna muy inestable que construye su discurso por medio de la empatía con el otro a través de relatos verosímiles y consistentes que “dicen” en la comodidad virtual de la red. Así, nos observamos “[...] en un universo en que existe cada vez más información y cada vez menos sentido” (Baudrillard, 1991, p. 103, traducción nuestra). La desconfianza, la pluralidad de opiniones sobre un posible caso de acoso, sumada a los temas de la pedofilia y de la homosexualidad, a la mala conducta profesional de un educador, al conflicto familiar instaurado, todo, en la trama, parece alimentar la ausencia de convicción a los ojos del espectador de la película.

Aos Teus Olhos muestra el avance de lo visceral y de lo emocional sobre lo racional: la acusación sin pruebas y la velocidad de sus consecuencias. En la narración, las circunstancias son más influyentes que los hechos objetivos que, por cierto, nunca quedan esclarecidos. Además, dan forma a cierta doxa apelando a la emoción, a las creencias y las costumbres personales. Ciertamente, la duda en la que nos sumerge la narración de la película por medio de la cual no sabemos con certezas si el profesor intentó besar al niño en la boca o si lo besó o si nunca lo hizo, supera la expectativa de esa perversión, de esa aberración para llevarnos a pensar sobre el alcance de las redes sociales en una era en la que el valor por la verdad como divisa de la sociedad ha ido decayendo y cuyas consecuencias han determinado, incluso, por caso, el triunfo de Donald Trump como presidente de los Estados Unidos. Y no es casual que esta sintomatización social vaya de la mano del colapso de la confianza en la política, de la debacle económica e instale, reubicando, a los medios y a las redes como promotores de una nueva narración. Tan novedosa como la que aportan los fake News. Matthew D’Ancona (2018) sugiere diversos recursos para combatir la posverdad de estas nuevas narraciones que, antes de mostrar la deshonestidad, revelan la respuesta del público como creyente de los hechos. Siguiendo a D’Ancona, la verdad se descubre no se reparte, es un ideal que hay que rastrear activamente, no un derecho que debemos esperar sin buscarlo.

Cuando notamos que “todo” en la película nos lleva hacia arenas movedizas, aprendemos que el conjunto de estímulos intrínsecos a la obra colabora para que el espectador permanezca incierto. Esa incertidumbre, recae en la búsqueda que intentemos hacer de lo que aporten los relatos de la madre, del niño o del profesor. Algunos estímulos en el tiempo y en la construcción de las imágenes en esta película sirven como un recurso altamente poético y poseen un potencial sensible que refuerzan el sentimiento de la duda. En este sentido, trazaremos en la siguiente sección algunas consideraciones sobre la construcción poética en la película en cuestión.

Aos teus olhos, una poética del agua. La mirada de lo dicho y de lo no dicho

La temporalidad figurada a lo largo del filme es un letargo expectante: estamos a la espera de que la verdad aparezca a fin de saciar nuestra desconfianza. El espectador es colocado a merced de la trama, él puede, incluso, verse como parte del conflicto, bien en búsqueda de indicios en medio de un laberinto de informaciones imprecisas, bien como partidario de algún punto de vista. En la narración, la temporalidad y la estética elegidas llevan a la trama hacia un proceso sobre el cual las convicciones personales pasan a tener más importancia que los propios hechos y esa espera por la verdad se vuelve eterna. Aunque existe una “verdad” creada por el relato de la madre de acuerdo con lo que interpretó en el relato del niño, dicha verdad se difundió y todos los miembros de la comunidad la consumieron y la aprobaron. Todos los seres sociales, al compartir ideologías semejantes, acaban por crear un estado casi de encantamiento en el que la verdad como la mentira pueden cristalizarse. Una mentira dicha una vez es sólo eso, una mentira; mientras que, en su repetición, habita una verdad inventada, habita la vehemencia (porque así, sin manejarlo conscientemente, así lo cree la comunidad). Miente, miente que algo quedará.

Hay cierta lentitud en las escenas que hace angustiante la espera del espectador que busca saber la verdad, hace de la expectativa un sentimiento de desesperanza que concluye su ciclo en la ausencia de un final absoluto. Justamente, porque conducen al espectador a ver varios puntos de vista y verdades parciales que no se confirman en la última escena. Los hechos pierden su lugar para dar prioridad a los puntos de vistas que no siempre se conciben con el bienestar social.

La angustia crece porque esa lentitud en el relato, ese aporte de los diferentes puntos de vistas, choca con la rapidez y fluidez de la viralización y la facilidad de acceso a la información que las redes sociales aportan, creación individual como eslabón de lo social. No obstante, la película termina con una escena que pone en evidencia el lugar inexacto de Rubens en la trama, pues la narrativa se cierra sin que él sea culpable o inocente.

La duda se mantiene. Incluso, en la toma final, en el primer plano del profesor que cierra la película, se observa un personaje perturbado y en crisis, lo que en cierto modo es una refracción del contexto social contemporáneo. En este aspecto, la poética de la película va más allá de la experiencia estética reflexiva, es una introducción al universo psíquico que oscila entre un pensamiento colectivo e individual.

El cine no puede ser tomado como una sencilla oportunidad reflexiva, pues la narración que se pretendía verídica da lugar a una narración falsa que no quiere prestarse a una representación de una supuesta realidad ni a la proposición de un mundo mejor. El cine se presta, sí, según Deleuze (2009), como medio de discutir el funcionamiento psíquico. Con él, podríamos recorrer una cartografía mental (no individual o de sujeto) por medio de mecanismos monstruosos, caóticos o creadores, en los que podemos tener el pensamiento como personaje. (FARINA; FONSECA, 2015, p. 122, traducción nuestra).

La narrativa propuesta en *Aos Teus Olhos* coloca al espectador en la esfera de un observador pensante, la que se percibe en la construcción de la imagen. Ese observador pensante reflexiona, sin saberlo, sobre la veracidad de los chats y posteos de facebook permanentes entre los miembros de la comunidad. Vale decir, la película pone en cuestión la veracidad de la información en internet y ese espectador que siempre duda, lo logra por la pulsión que le aportan las imágenes. El espectador no sabe que, con su mirada, está cuestionando la veracidad de lo que las redes sociales revelan. De hecho, las críticas que se han publicado sobre la película, lo confirman. Una de las debilidades que encuentran en la obra es el detenimiento de la imagen en tomas de chats y posteos. Esas tomas lentas permiten que el espectador lea el contenido de esos comentarios. Para este trabajo, esas tomas enriquecen nuestro análisis, nuestra propuesta. Valoramos el peso narrativo que la directora le otorga al juego con las redes porque la espesura del relato está allí: en la velocidad, en la viralización, en la falsificación, en la verdad-creencia-relato y en el simulacro que las redes detentan.

Hay algunos momentos a lo largo de la película en los que el espectador puede ver a través de la lente de la proximidad, como en una de las primeras escenas que muestra al niño dentro del coche del padre. En primer plano, un plano detalle de la cara del niño enfoca sus ojos y es inmediatamente provocado por el estímulo de la “imagen-afección” (Deleuze, 1983, p. 114, traducción nuestra). De este modo, notamos la mirada melancólica del niño y luego vemos sus manos inquietas. En otros momentos el espectador es colocado como un observador indebido, pues accedemos a ciertas informaciones a partir de los registros de las cámaras de seguridad de la academia o de las conversaciones e imágenes divulgadas en redes sociales. Somos también puestos como observadores detrás de puertas u objetos, desde la penumbra como si estuviéramos escondidos de los ojos de los personajes.

Los ojos, golosina caníbal (BATAILLE, 2003, p. 37), representan el pilar que sostiene la construcción poética de la película, pensemos, por ejemplo, en el título de la obra. Pasamos toda la trama entre miradas que

miran y ven, miradas que miran y no ven nada. Los ojos, también, como representantes de la conciencia. La acción de la mirada se propone como acción relativa. Algunos diálogos, en planos medios, poseen un tipo de encuadramiento que corta los rostros y las miradas de los personajes durante las escenas. De esta forma, nos quedamos sin saber lo que pasa con la mirada y la expresión facial de los personajes. En contraposición, en otros momentos las miradas perdidas o perturbadas de los personajes se destacan en primer plano.

El elemento cromático también colabora en la construcción de una poética de la incertidumbre en su “vibración psíquica” (KANDINSKY, 1996, p 66, traducción nuestra). Un tono de azul grisáceo es el color que une el todo de la obra pero que, al mismo tiempo, sitúa nuestro punto de vista en un lugar siempre incierto, justamente, por no ver el todo, hay algo de nebuloso, como si no fuera posible verlo, claramente, lo que se refuerza por las escenas que oscilan constantemente entre situaciones y personajes en foco o desenfocados. En el orden de lo cromático, es permanente el humo de cigarrillos que fuman los protagonistas lo que vuelve aún más difusas ciertas imágenes y tiñen, más aún, de gris el azul. Los juegos de cámara al acecho, en los que el espectador observa por grietas y en la oscuridad. También, son un mecanismo que colabora para afirmar cierta sensación de duda, ya que somos colocados en un punto de vista parcial, situado entre bastidores. En este sentido, el espectador es un vidente intruso, una especie de sombra que acompaña a la cámara, es como si no sólo pudiéramos verlo sino estar allí (BARTHES, 1984, p.76, traducción nuestra).

Aunque el azul grisáceo es el color predominante del todo de la película, otros colores también tienen su significado. Tenemos, por ejemplo, el amarillo y el rojo formando un equilibrio primario. Estos colores componen, en aspectos puntuales, los objetos y los aderezos. El color rojo transmite violencia, dinamismo y acción. El rojo puede entenderse como un elemento visual en la trama que sirve para marcar la tensión, sobre todo, cuando percibimos que el color escogido por la curso del chico que denuncia el beso es el color rojo. Aquí el color ya

marca el peligro. El rojo es también el color de la sangre “[...] puede ser penosa, hasta dolorosa” (KANDINSKY, 1996, p. 67, traducción nuestra). El profesor en varias escenas tiene una indumentaria en un tono de burdeo, una versión un poco más oscura del rojo. El adolescente que abraza al profesor cuando es llevado por la policía viste una camiseta roja. El mismo adolescente que en otra escena muestra su orientación sexual. Rubens detenta una sexualidad latente que lo transforma en perverso potencial.

Desde el punto de vista de la composición de la imagen, notamos que cierta atmósfera grisácea impregna las escenas a veces oscuras, frías y densas. Percibimos que una neblina visual se desvela. Pero ¿qué sería esa neblina visual? La neblina es un estado del agua que se forma cuando ella, después de la evaporación, se condensa junto a la superficie. Es el resultado de la condensación del agua evaporada después de haber sido sometida al frío. Visualmente, la neblina es misteriosa, nada nítida y esencialmente fría, como el punto de vista en el que el espectador es colocado a lo largo de la narrativa. Dicho centro, se encuentra contaminado de informaciones conectadas con lo más profundo de la afectual y de los sentimientos humanos. El azul grisáceo que neutraliza la unidad de la película es, en cierto aspecto, un caminar inestable por una ruta de una reducida visibilidad. Su composición depende, además, del humo de los cigarrillos que desde la primera escena acompañan la narración. Esto se percibe a lo largo de las escenas, una tras otra. Todo dato informativo que se añade a la trama reduce, aún más, nuestra comprensión total de la narración que gira entre conflictos y diversos puntos de vista.

Aos Teus Olhos danza el ritmo del agua, de su poética, condensada en la neblina visual que también es líquida y que fluye, así como el agua de la piscina, imagen con la que comienza la película y que además adelanta toda la trama: simulacros de imágenes que juegan a ser caricaturas de la verdad. El estado líquido del agua es aquel que puede adaptarse fácilmente a cualquier recipiente y a cualquier forma. Sin embargo, se hace igualmente vulnerable a ciertas circunstancias, como ante la presión

y ante la temperatura. En el largometraje las escenas que se presentan al espectador envueltas con la visualidad del agua son extremadamente significativas y sirven para localizar los puntos de tensión de la trama, como en la escena de la competencia de natación en la que se expone el conflicto entre padre e hijo. En esa escena, se establece un juego de oposición entre la imagen del niño nadando y la imagen del padre que grita al borde de la piscina. Percibimos a un niño que nada como si luchase contra el agua y a un padre exigente que se decepciona con el desempeño del hijo. La frustración de ambos contamina nuestros ojos y enturbia el agua.

Otra escena en el que el agua líquida predice una nueva tensión en la trama es la escena que presenta a Ana, la directora de la academia. Primero observamos que ella nada en la piscina a partir de una visión en plano general. Después, en primer plano, vemos el rostro del personaje, con la respiración jadeante, luego de su embate con el agua. A continuación, el conflicto originario de la trama se revelará luego de observar al profesor Rubens que interactúa con los alumnos en la piscina durante una clase.

Ana va a la sala de la dirección donde encuentra al padre de Alex, el niño que afirmó ser besado por el profesor de natación. A partir de ese momento cierta presión surge en el ambiente y Ana se convierte en la principal mediadora entre la voz de la familia y la voz del profesor. Su semblante encarnará la duda. Ana pasa a tener un “rostro-reflexión” (DELEUZE, 1983, p.118, traducción nuestra).

Es importante notar que lo que representa la voz de la familia es, específicamente, la voz de la madre, el niño pasa prácticamente toda la trama en un lugar más silencioso. Es la madre quien, alterada con un posible acoso sufrido por su hijo, habla por él y expone el caso al padre y lo da a conocer en las redes sociales. En la escena en la que la madre está delante de su computadora o con el móvil en las manos, una especie de “ventana a un mundo exterior” (pantalla) se abre hacia y desde ella, por el recurso de la cámara subjetiva vemos todo desde la mirada de la madre y de su voz en las redes sociales. Las imágenes de las conversaciones en

las redes sociales se destacan en planos de detalle y se intercalan con la expresión de perturbación en la cara de la madre, presentada en primer plano. El juego de planos muestra el sufrimiento de la madre e incluso sus dudas, ya que parte de los textos son borrados y reescritos. La cámara, cuando nos acerca a su rostro, nos muestra una mirada ambigua, tomada por el miedo o la venganza. No queda claro lo que realmente el niño le dijo a madre, lo que es real y lo que es imaginario, lo que es verdadero y lo que es falso, tanto de la parte del hijo como de la madre. Aquí nace la creencia como verdad. La manifestación de una creencia como ficción que se vuelve real o verdadera. Incluso pueden ser vistos como simuladores. Por eso la realidad se confunde. Este es otro elemento que se desprende, además, del juego ideológico con las redes sociales. Ellas promueven las creencias que, antes que deshonestas, cimentan el poder anónimo de los cinco minutos de fama, de decir a través de una red y opinar valorativamente formando adeptos y detractores. Dicho poder anónimo en las redes se transforma en poder ciudadano, en estereotipo, en la historia de una nación y en el relato de una familia.

[...] fingir, o disimular, dejan intacto el principio de la realidad: la diferencia sigue siendo clara, está apenas disfrazada, mientras que la simulación pone en cuestión la diferencia de lo “verdadero” y de lo “falso”, de lo “real” y de lo “imaginario”. (BAUDILLARD, 1991, p. 11, traducción nuestra).

La realidad se suspende, la voz de la denuncia es el único dato que tenemos pero no se sabe lo que realmente se dijeron entre madre e hijo ni tampoco lo que ocurrió en el vestuario entre el alumno y el profesor. La sospecha de la pedofilia se revela y asombra los ojos del espectador. La voz de Rubens también tiene cierto aire de simulación, en lo que se refiere a lo que sucedió en el vestuario, su voz se escucha en momentos puntuales a lo largo de la película pero hay momentos que merecen nuestra atención en relación a la construcción imagética. Tenemos la escena en que Rubens aparece inmerso en la piscina, en la cual su cuerpo

se ve dentro de la tranquilidad del agua líquida. Dentro de la densidad del azul, podemos observarlo nadando y también observamos su reflejo, su doble es falso. Allí podemos ver la distinción entre la imagen de su cuerpo y la imagen reflejo (falsa), porque estamos viendo por la transparencia de las aguas y sabemos qué imagen funciona como simulacro. No obstante, en el momento en que Rubens sale de la piscina ya no estamos seguros si la imagen que él transmite es verdadera, estamos en un territorio que juega con la simulación. Luego, Ana lo llama para conversar sobre la imputación y tenemos la voz del profesor bajo la acusación de pedofilia y la sospecha de la homosexualidad. Los vemos en primeros planos, medios y un plano general, más horizontal y lejano. Luego tenemos el conflicto entre Ana y Rubens que se refuerza por la presencia de su novia que es joven y un poco ingenua. El alejamiento del profesor de sus funciones en la academia es anunciado por la directora y él sale. Se corta la escena y vemos agua hirviendo. De nuevo el estado de ebullición del agua sirve para marcar un nuevo paso en la trama, se nos advierte que el conflicto aumentará en tensión. El espacio de la sala de la dirección es acogedor y protector. Allí, vemos a Ana en un ambiente oscuro para después, en la secuencia, vivir un sueño. La línea tenue entre realidad e imaginario gana luz en otra temporalidad, en el tiempo onírico.

Es aquí que surge la imagen-tiempo y, por último, la imagen del pensamiento que Deleuze (2009) potencia por medio de la atmósfera cristalina y onírica en que estas películas nos atraen, ya que en esta atmósfera los objetos y los medios conquistan una realidad material autónoma que los hace auto valerse, produciendo puntos de ambigüedad entre real e imaginario, sujeto y objeto, pasado y presente, actual y virtual. (FARINA; FONSECA, 2015, p. 121, traducción nuestra).

En el sueño de Ana, por la lente de una cámara completa o parcialmente sumergida en el agua de la piscina, vemos al profesor junto al chico, los vemos dirigirse hacia el vestuario y, como en la realidad, no

percibimos lo que de hecho pasa allí dentro. No todo está permitido a nuestros ojos. El sueño es interrumpido, volvemos con Ana a la realidad y junto con ella se nos presenta la investigación policial en la trama, ya que el padre del niño denunció el caso.

En la comisaría, Rubens da su testimonio, tenemos entonces otro momento en el que la voz del profesor se destaca. Sin embargo, ocurrirá en el interrogatorio. La habitación es oscura. Hay una cierta pasividad escondida. Entre las insinuaciones y las orientaciones policiales para que él busque un abogado, la imagen se vuelve “imagen-afección” (DELEUZE, 1983, p. 114, traducción nuestra). La crisis que conllevará al final de la película. Durante el interrogatorio, cuando el profesor habla ante el delegado, la lente de la cámara nos acerca al rostro de Rubens por unos instantes y lo que vemos es cierta deformación de sus facciones.

El rostro son estas placas nerviosas porta-órganos que ha sacrificado lo esencial de su movilidad global, y que recoge o exprime al aire libre todo tipo de pequeños movimientos locales, que el resto del cuerpo mantiene comúnmente sepultadas. Y cada vez que descubrimos en algo estos dos polos - superficie reflectante y micro movimientos intensivos - podemos afirmar que esta cosa fue tratada como un rostro, ella fue “encarada”, o mejor dicho, “rostificada”, y que a su vez nos encara, nos mira... (DELEUZE, 1983, p. 115, traducción nuestra).

El rostro desfigurado de Rubens en primerísimo primer plano devela todo el movimiento turbio de la trama. Aquí estamos tan cerca del acusado y, sin embargo, no podemos verlo con claridad. No obstante, la cara de Rubens expresa todo el conflicto interno del personaje y, coloca al propio espectador en conflicto ya que no sabemos lo que es real y lo que es falso: las informaciones falsas se conectan con lo más profundo de lo afectual. El profesor nos mira con sus ojos deformados, somos videntes y visibles por un instante en la trama, formamos parte de aquella sociedad. El punto de vista de la cercanía sólo se cierra cuando el policía sale diciendo que va a buscar un vaso de agua. Otra vez, es

la poética del agua, el compás que marca el tiempo de la trama. Una temporalidad que así como el agua fluye y se transforma conforme a la temperatura, la presión y el contexto al que se somete.

Consideraciones Finales

Desde el punto de vista estético, *Aos teus olhos* es una película que logra insertar al espectador en la trama. Los colores, la temporalidad, los planos y la poética del agua, el “todo” de la película colaboran para generar el sentimiento de duda. Desde el punto de vista más sociológico, la película trata cuestiones relacionadas con la posverdad. El tratamiento destacado de los chats y posteos de facebook, revela cómo estos soportes posicionan opiniones sociales como certezas. Las redes sociales como dispositivos que instalan verosímiles con un grado de verdad absoluta y funcionan además como quienes imparten la justicia. Las redes sociales, además, y, sobre todo en este filme, son impulsoras de una mirada que refuerza la duda permanente, la incertidumbre y redobla la mirada de un espectador volviendo verdadero aquello que podría no serlo o reforzando la verdad de un hecho atroz.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Julio Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BATAILLE, George. “Ojo” en *La conjuración sagrada*. Ensayos 1929-1939. Adriana Hidalgo editora S. A., Buenos Aires, p. 37-40, 2003.
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulações*. Trad. Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d’Água, Antropos, 1991.
- CASTRO, C. A.; RIBEIRO M. S. P. *Sociedade da informação: dilema para o bibliotecário*, *Transinformação*, Campinas, v. 9. N. 1, p. 17-25, 1997.
- CARVALHO, M. F. C. *Fake News e desinformação no meio digital: análise de produção científica sobre o tema na área de ciência da informação*. UFMG, Belo Horizonte, p. 1-13, 2018.
- D’ANCONA, Matthew. *Pós-verdade: a nova guerra os fatos em tempos de fakenews*.

Barueria, Faro editorial: 2018.

DELEUZE, Gilles. *Cinema – imagem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

FARINA, Juliane Tagliari; FONSECA, Tânia Mara Galli. O cine-pensamento de Deleuze: contribuições a uma concepção estético-política da subjetividade. *Revista Psicologia USP*. São Paulo, v. 26, n. 1, 2015.

HARARI, YUVAL NOAH. *Sapiens: uma prevê historia d ela humanidade*, Porto Alegre, L&PM: 2017.

KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na arte*. Trad. Álvaro Cabral, Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *L'Oeil et l'esprit*. França e Espanha: Folio Plus Philosophie, 2014.

CAPÍTULO 5

ESTUDOS DE PÚBLICOS E *WAYFINDING* NO CENTRO JOSÉ GERRERO, GRANADA, ANDALUZIA - ESPANHA

Robson Xavier da Costa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Maria Luísa Bellido Gant
Universidade de Granada, Espanha

Introdução

Este projeto de investigação fez parte do trabalho desenvolvido com apoio da *Fundación Carolina* na Cidade Sevilla, Espanha, entre dezembro de 2014 e janeiro, fevereiro de 2015, sob a supervisão da Professora Dr^a. Maria Luísa Bellido Gant, da Universidad de Granada, como parte preparatória do projeto de investigação para o Pós-Doutorado desenvolvido junto ao Programa de Pós Graduação Interunidades em Estética e História da Arte (PGEHA), do Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo (USP), de outubro de 2015 a dezembro de 2017, sob a tutela da Prof^a Dr^a Lisbeth Ruth Rebollo Gonçalves, intitulado *Wayfinding* em MACs e Centros Culturais avaliados pelo público/visitante: estudo de caso no Nordeste do Brasil e na Andaluzia – Espanha.

O tema desta investigação surgiu a partir da investigação da tese de doutorado intitulada: *Percepção Ambiental em Museus Paisagens de Arte Contemporânea: a legibilidade dos Museus Inhotim/Brasil e Serralves/Portugal avaliada pelo público/visitante*, desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brasil; com mobilidade (bolsa sanduíche Erasmus Mundus) junto ao Programa de Pós-Graduação em Arquitectura da Universidade do Minho, Portugal (entre 2010 e 2012 – sob a supervisão do Dr. Pedro Bandeira), a tese foi defendida em 2014, sob a orientação da Dr^a. Gleice Azambuja Elali (UFRN).

A primeira imersão desta investigação foi realizada na Andaluzia entre 2014/2015, acompanhamos visitas de públicos (grupos e autônomas) no Centro Andaluz de Arte Contemporâneo em Sevilla, Espanha, o processo de pesquisa gerou um artigo intitulado: *Wayfinding no Centro Andaluz de Arte Contemporâneo, Sevilla, Espanha: Estudo de Caso*¹⁴, que foi publicado nos anais do 26º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), apresentado em setembro de 2017, na Cidade de Campinas, São Paulo.

Para atingir os objetivos inicialmente traçados para esta investigação de pós-doutorado, foi necessário o desenvolvimento de pesquisa documental e observação participante em mais de uma instituição cultural em cidades diferentes da Andaluzia, a saber, Sevilla e Granada, garantindo o acesso às bibliotecas especializadas dos referidos museus (Centro Andaluz de Arte Contemporâneo e Centro José Guerrero) e das Universidades de Granada e Sevilla, visitamos os espaços expositivos e as exposições em curso, para inserirmos com propriedade dados atualizados sobre o estado da arte do tema em questão.

Consideramos que: o impacto da coleta de dados virtuais, obtidos por meio do acesso por meio de sites, espaços e bibliotecas digitais, e da investigação de públicos em museus e instituições culturais *in loco*

14 Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S09/26encontro____COSTA_Robson_Xavier_da_.pdf

foi imprescindível para o conhecimento do estado da arte da pesquisa. Estivemos realizando pesquisa de campo no Centro José Guerrero, em Granada, por uma semana, por meio de visitas.

A nossa participação nas visitas em grupos e/ou autônomas foram feitas como visitantes autônomos, com a intenção que os demais visitantes não desconfiassem que estavam sendo investigados e agissem naturalmente. Dessa maneira, conseguimos informações e dados sobre as motivações das visitas e as relações emocionais vivenciadas pelo público durante as visitas ao Centro José Guerrero.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar os processos de mediação de públicos e o *wayfinding* no Centro José Guerrero, Andaluzia, Espanha. E os objetivos específicos da pesquisa foram: a) Identificar como o público definiu o percurso durante a visita na exposição do Centro José Guerrero; b) Desenvolver pesquisa de campo com estudo de públicos no Centro José Guerrero.

Nesta etapa da investigação, durante o período de 02 a 06 de fevereiro de 2015, fizemos pesquisa de campo no Centro José Guerrero, em Granada, Espanha, fazendo observações diretas da expografia e do projeto curatorial da exposição “José Guerrero: *the presence of black (1950-1966)*”, sob curadoria de Yolanda Romero e Francisco Baena. Acompanhamos grupos de visitantes em horários específicos, comparamos dados bibliográficos, documentais e empíricos sobre *Wayfinding* e Estudos de Públicos no contexto granadino.

Sobre *Wayfinding* e Estudos de Públicos no Centro José Guerrero

O *Wayfinding Design* é um termo formulado pelos canadenses Paul Arthur e Romedi Passini em 1984, a partir da publicação do livro “*Wayfinding and Architecture*”; os dois autores publicaram também, em 1992, o livro “*Wayfinding, people, signs and architecture*”, trabalhando com a relação do público/visitante com o espaço construído.

O conceito de orientação espacial remonta aos anos 1960, a partir da teoria de Kevin Lynch, definida no livro “a imagem da cidade” (1960). Posteriormente desenvolvida, por Paul Artur e Romedi Passini (1984 e 1992), desde então popularizada como área de pesquisa em todo o mundo.

O *wayfinding* refere-se ao planejamento espacial e a comunicação. O planejamento espacial é uma relação dinâmica entre o espectador e o entorno articulada por meio da tomada de decisões e ordenação das informações visuais. A comunicação refere-se à percepção do espaço, fluxos, referências e marcos visuais identificados no entorno e ao longo do trajeto. A comunicação espacial se estabelece a partir de critérios de visibilidade, legibilidade, estética, mobilidade e acessibilidade. As informações estão relacionadas à definição, direção e identificação dos caminhos a serem percorridos em determinado local.

Esta investigação volta-se para o estudo do patrimônio imaterial em MACs e Centros Culturais de arte contemporânea, já que valoriza o discurso e o comportamento do público durante as visitas às instituições estudadas.

O Centro José Gerrero em Granada é uma instituição cultural especializada em arte contemporânea, o edifício é um projeto de arquitetura contemporânea, de autoria do arquiteto Antonio Jimenez Torrecillas, está localizado em pleno coração do centro monumental, nas proximidades dos principais monumentos históricos da cidade, próximo ao Mercado e a Catedral de Granada, formando parte do bolsão cultural granadense. O centro José Gerrero está imerso em ruas estreitas e históricas, próximo à entrada do arco do mercado de artesanato de Granada (figuras 21 e 22).



Figura 21: Localização do Centro José Guerrero em Granada.¹⁵



Figura 22: Fachada do Centro José Guerrero, Granada, Espanha.¹⁶

José Guerrero (Granada 1914 – Barcelona 1991) foi um dos mais importantes pintores espanhóis da segunda metade do século XX, um dos

¹⁵ Fonte: <http://www.turgranada.es/en/fichas/jose-guerrero-contemporary-art-centre-12050/>

¹⁶ Fonte: <http://notasyreflexiones.com/n4-centro-de-arte-jose-guerrero-granada/>

protagonistas do movimento expressionista abstrato Norte Americano dos anos 1950, tendo influenciado a nova geração de artistas espanhóis entre as décadas de 1970 a 1980. O Centro José Guerrero é um dos centros culturais mais visitados da região da Andaluzia, recebe uma média de 1.200 visitas semanais de grupos, tendo atingindo em 2017, mais de 50.000 usuários.

Devido ao crescente fluxo de visitantes no Centro José Guerrero, resolvemos inseri-lo nesta investigação a partir do estudo de públicos. Considerando que: “dois pilares que dão sentido a uma instituição de caráter museístico, são o patrimônio que alberga e o público que o visita” (Mus-A, 2008, s/p). Seguimos a definição proposta pela American Alliance of Museums (AAM - 1991), elaborada por meio do Committee on Advance Research and Evaluation (CARE), que afirma, o estudo de públicos é o:

Proceso de obtención de conocimiento sistemático de y sobre los visitantes de museos, actuales y potenciales, con el propósito de incrementar y utilizar dicho conocimiento en la planificación y puesta en marcha de aquellas atividades relacionadas con el público (AAM, 1991, s/p).

No estudo dos públicos em museus, uma das questões proeminentes é a orientação espacial, caracterizada pelo movimento orientado (*Wayfinding*) do público/visitante no espaço do museu, nas salas de exposições (áreas internas), ou seja, como os visitantes se deslocam no espaço ou como definem seus caminhos durante a visita ao museu. Essa definição envolve a construção de mapas mentais, para resolver e definir os caminhos, respondendo as questões: para onde vou? Como vou chegar a determinado local?

Nesta investigação, o processo de observação voltou-se para a compreensão dinâmica das diversas formas de relacionamento do público/visitante com o espaço do museu, sua interação com os indicadores visuais e físicos, ou seja, a percepção visual do espaço,

envolvendo a circulação, os fluxos, o movimento, as referências visuais e a definição dos caminhos estipulados durante a visita, considerando três variáveis: o conhecimento da informação, a decisão e a execução da ação.

Partimos de duas questões básicas: o que e como se aplica o *wayfinding* nos estudos de públicos em museus? Quais os parâmetros espaciais que levam o público/visitante a definir o trajeto durante as visitas na exposição “José Gurrero: *the presence of black* (1950-1966)”, no Centro José Guerrero em Granada?

O conhecimento da informação refere-se ao contato e processamento da informação que o público tem/recebe ao chegar ao museu, sua receptividade, o apoio da equipe institucional (mediadores, estagiários, recepção e segurança); a percepção do ambiente (obtenção de informações por meio dos sentidos) e a absorção da informação (capacidade de processar e entender as informações recebidas).

A decisão refere-se ao estabelecimento de caminhos para chegar a um determinado destino, envolvendo variados níveis, do mais geral, para o mais específico, todos interligados e direcionados ao objetivo.

A execução da ação refere-se a aplicação do plano de decisão anteriormente tomado, executando as ações necessárias para que o trajeto seja efetivado e levado a cabo, garantindo o sucesso da visita.

A visita a um museu pode ter diversas funções e objetivos, variando de acordo com sua tipologia e também com os interesses individuais e coletivos do público. A maioria das investigações sobre estudos de públicos tem como foco questões estatísticas, servindo para justificar a maior ou menor frequência de público ao museu, objetivando garantir o apoio financeiro (público ou privado), favorecendo as possíveis adaptações físicas e de acessibilidade ao espaço do museu, adequação da expografia a percepção do usuário e assim garantir a fidelização do público.

Essas variáveis são importantes e podem justificar por que estudar o público de Museus de Arte contemporânea (MACs). Segundo Plaza (2014, 18) hoje temos:

(...) un perfil de usuarios de museos igualmente complejo, con diversidad de intereses y motivaciones. Existe un público cada vez mayor y diverso de visitantes a los museos y está entre los objetivos explícitos o tácitos de la mayoría de museos el incrementar el número y la heterogeneidad de sus visitantes (PLAZA, 2014, p. 18).

Os MACs são importantes e influentes instituições culturais inseridos na cena da arte contemporânea internacional, conhecer melhor seus públicos é imprescindível para que estas instituições possam responder a altura ao que esse público espera dos museus. Na atual museografia não é suficiente que o Curador ou a Direção Técnica do MAC decida a programação e a expografia, sem que tenha ideia do impacto dessas variáveis sobre o público. Nesse sentido, o estudo de públicos pode ser um aliado para a tão desejada aproximação entre o visitante e o museu.

O estudo de públicos na Espanha foi representado desde a investigação pioneira desenvolvida por Bourdieu e Darbel (1962), já que alguns dos museus espanhóis foram incluídos como objetos de pesquisa e teve continuidade, nos anos 1980 e 1990, por meio da parceria entre as equipes de investigação das universidades e dos museus públicos, fomentando a criação do Laboratório Permanente de Públicos de Museos¹⁷ em 2008, deflagrando diversos estudos de públicos de museus e publicando os resultados dos mesmos por toda a Espanha. Com o objetivo de:

El objetivo general del Laboratorio es convertir la investigación sobre el público en un instrumento de gestión integrado en la actividad habitual de los museos, que ayude a planificar y programar teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los visitantes (ESPAÑA - LPPM, 2019, s/p).

17 Site Oficial: <http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/museos/mc/laboratorio-museos/inicio.html>

As discussões iniciais para criação do Laboratório Permanente de Públicos de Museos da Espanha tiveram início em 2007, com a elaboração do projeto para o laboratório, em 2008 foi feito um estudo para definir o perfil dos visitantes dos museus ligados à Subdireção Geral de Museos Estatais da Espanha, os principais museus investigados foram: a) Museo Nacional de Arte Reina Sofía; b) Museo Lázaro Galdiano; c) Museo Nacional de Ciencia y Tecnología, d) Museo Nacional de Ciencias Naturales, e) Museo Nacional del Teatro de Almagro; f) Museo Nacional del Prado; g) Museo Thyssen-Bornemisza; h) Museo de la Biblioteca Nacional de España, etc.

O Laboratório Permanente de Públicos de Museos da Espanha é:

Un proyecto permanente de investigación, formación e intercomunicación sobre temas relacionados con el público de los museos estatales dependientes de la Dirección General de Bellas Artes y de aquellos museos que se quieran adherir al proyecto mediante convenio de colaboración. El Laboratorio se concibe como un instrumento para la mejora de la gestión que permita a los profesionales de los museos y a los gestores estatales disponer de datos significativos sobre los visitantes. Su finalidad es proporcionar datos, herramientas y conocimientos que permitan orientar todas las actuaciones de los museos que tienen como destinatario último al público, de modo que a través de la relación con el mismo se optimice el cumplimiento de la función social de los museos (ESPAÑA - LPPM, 2019, s/p).

O LPPM da Espanha tem desenvolvido nos últimos anos diversos estudos sobre públicos em museus. Desde 2012 tem testado ferramentas de colaboração para geração de informações e conhecimentos que possam ser úteis aos museus na tomada de decisões e a formulação de políticas públicas na área museológica. Atualmente o LPPM da Espanha é composto por representantes dos seguintes museus: Museo de America; Museo Nacional de Antropología; Museo Arqueológico Nacional;

Museo Nacional de Arqueología Subacuática; Museo Nacional de Artes Decorativas; Museo Cerralbo; Museo Nacional del Romanticismo; Museo Sorolla; Museo del Traje; Museo Nacional de Arte Romano; Museo Nacional e Centro de Investigación de Altamira; Museo Sefardí; Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí; Museo Casa de Cervantes; Museo Nacional de Escultura; Museo del Grego; Museo Nacional Centro Reina Sofía; Museo Lázaro Galdiano; Museo nacional de Ciencia y Tecnología; Museo Nacional de Ciencias Naturales e Museo Nacional del Teatro.

Wayfinding e o conceito espacial

Em *Space, time, and architecture* (GIEDION, 1967) fez a primeira tentativa de definição do conceito de “espaço” em arquitetura. A partir dessa primeira tentativa nos anos 1970, o filósofo Francês Henri Lefebvre (1991, p. 08) discutiu a multiplicidade do conceito de espaço, o que ocasionava imprecisão teórica, já que um conceito tão amplo levaria a inúmeros significados conflitantes, como: espaço pictórico, arquitetônico e literário, etc. O autor tentou redefinir esses significados, citando a questão dos espaços matemáticos (euclidianos, não-euclidianos, curvos, etc.), para o autor os filósofos trabalharam com a concepção espacial a partir da elaboração mental, dividindo o conceito em espaço real (social, corporal e sensorial) e espaço ideal (matemático, mental e abstrato).

Essa distinção entre espaço “real” e “mental” foi baseada nas ideias de Kant e seu espaço cartesiano, estabelecido na “crítica da razão pura” (2008) onde estabeleceu que espaço e tempo são estruturas cognitivas apriorísticas, presentes em toda maneira de compreensão do mundo pelos seres humanos (KANT, 2008, p. 28), o autor destacou a primazia da vivência do sujeito e dos aspectos sensíveis.

Ao estudar a percepção espacial, Berkeley (2005) estabeleceu como foco do estudo do conceito de “espaço” a experiência corporal, a vivência física, como a base da percepção espacial, considerando que para o autor só podemos compreender o espaço a partir da presença

do corpo. Essas concepções, muitas vezes conflitantes, demonstram a dificuldade de definir o conceito. Berkeley trabalhou com a categoria de “ideias” atribuída às relações entre o mental (pensamentos, memórias, lembranças) e o emocional (paixões, sentimentos, etc.), a aprendizagem e apreensão do espaço (percepção espacial) ocorrem a partir da inter-relação entre essas instâncias.

O termo percepção é oriundo do latim *percipio*, que por sua vez é derivado de *capio*, cujo significado é “agarrar, prender, tomar com ou nas mãos”, ligando-se, desta forma, ao tato: contato (CHAUÍ, 1989, p. 40).

A arquitetura sempre se debruçou sobre o problema do espaço, seu objeto de trabalho central, a preocupação sempre foi a transformação do espaço real em espaço ideal e habitável. A relação entre os seres humanos e o ambiente construído passou a ser a questão central, buscando entender como os seres humanos internalizam as noções espaciais e estabelecem suas vivências. Em 1960 Hans Hollein afirmou que a arquitetura constrói “elementos que definem o espaço”. Em 1948, Bruno Zevi afirmou em “Saber ver a arquitetura” que ela é composta pelos espaços vazios criados entre os elementos construtivos estruturais (paredes, pisos, tetos, etc.), o espaço como protagonista da arquitetura e só podendo ser apreendido por meio das vivências e da experimentação direta. No livro “Projeto e Destino” (ARGAN, 2000), defendeu a necessidade humana de “espacejar”, de vivenciar a experiência espacial.

A percepção espacial é um conceito fundamental para compreendermos o *wayfinding*, nesta investigação estabelecemos como questão central: como o público definiu o *wayfinding* durante a exposição “José Gerrero: *the presence of black* (1950-1966)” no Centro José Gerrero em 2015? Ou seja, é necessário compreender como os visitantes do Centro José Gerrero definiram as rotas durante a visita a exposição estudada e identificar quais as barreiras atitudinais, comunicacionais e/ou arquitetônicas estiveram presentes durante a investigação.

Processo da Investigação

Esta investigação foi desenvolvida entre 02 e 06 de fevereiro de 2015, a partir da observação participante das visitas do público na exposição “José Gurrero: *the presence of black* (1950-1966)” no Centro José Gurrero, em Granada.

Utilizamos a pesquisa qualitativa com estudo de caso, que segundo Serra (2006, p.82) talvez seja o método mais comum nas pesquisas qualitativas, já que busca esgotar o conhecimento sobre um caso exemplar, que pode ser considerado modelo ou referencial, mesmo que não seja generalizável. O estudo de caso pretende propiciar o conhecimento em profundidade do objeto de estudo, de modo que o acúmulo de pesquisas sobre o tema pode favorecer sua compreensão.

Segundo Yin (2005) o estudo de caso é um tipo de pesquisa empírica que analisa fenômenos contemporâneos em seu contexto real, em situações onde as fronteiras entre os elementos estudados não estão muito claras, necessitando do uso de múltiplas fontes de evidência para esclarecê-las. O pesquisador pode estudar múltiplos casos ou casos exemplares. Ele é aplicado quando não é possível controlar os fenômenos estudados e quando estes são atuais, devendo ser estudados em seus contextos reais. Foi o que ocorreu no edifício do Centro José Gurrero durante esta investigação.

Consideramos a adaptação do edifício para abrigar um museu de arte, como um projeto bem sucedido do arquiteto Antonio Jiménez Torrecillas, seu projeto dialoga com o conjunto histórico implantado, ao mesmo tempo em que valoriza a própria edificação, destacando os elementos históricos como os pilares de ferro fundido e o layout da área de implantação (Figuras 23 e 24).

Como galería expositiva, el programa se convierte en edificio basándose plenamente en el recorrido; nace desde la calle para aprovecharse después de la estructura y disposición originales del diario; de este modo, lleva al visitante hasta la cubierta donde, como si re-

presentara la cabeza de un parásito que ha ocupado la vieja piel, surge una nueva estructura para ofrecer una panorámica de las cubiertas de la catedral. Con esta lectura el arquitecto convierte el patrimonio de la ciudad en parte de la muestra a la vez que pone en valor los componentes más interesantes del edificio sobre el que trabaja, como los viejos pilares de fundición y la disposición en torno al pátio (ROSA, 2009, s/p).

O *layout* do edifício parece ser um prolongamento da rua, uma continuidade do passeio público que dá acesso ao mercado, possibilitando ao visitante do mirador do museu uma vista panorâmica dos telhados da catedral da cidade. O projeto de arquitetura contemporânea não apresenta uma grande ruptura com os demais edifícios do entorno, conseguindo dialogar visualmente com as demais construções.

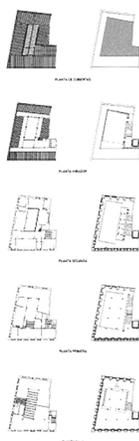


Figura 23: Planta baixa do Centro José Gerrero¹⁸

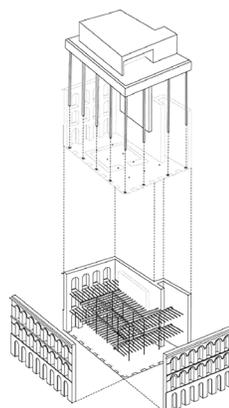


Figura 24: Corte em perspectiva do Centro José Gerrero – Granada¹⁹

18 Fonte: https://eltallerdeljefe.wordpress.com/category/estudios-tipologicos-previos/03_museos/.

19 Fonte: https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-15262/centro-jose-guerrero-antonio-jimenez-torrecillas?ad_medium=gallery.

A exposição “José Guerrero: *the presence of black* (1950-1966)” foi organizada pelo Centro José Guerrero, em comemoração ao centenário do nascimento do artista, consistindo em um mergulho no período da produção Norte Americana do pintor espanhol, suas primeiras experimentações com abstração, por meio de gravuras e os chamados “afrescos portáteis” do início dos anos 1950, com suas experiências com pintura mural, buscando a integração entre arte e arquitetura, demonstrando sua trajetória como expressionista abstrato americano até sua produção após o retorno a Espanha em 1965, quando integrou-se ao Grupo Cuenca, demonstrando a influência das suas experiências e memórias no seu trabalho.

A própria arquitetura do Centro José Guerrero é um atrativo para os inúmeros visitantes que perambulam pelo centro de Granada, ao longo desta investigação, identificamos várias pessoas que entravam no hall do museu sem saber onde estavam, comentando – Eu acho que é uma galeria de arte. 80% desses visitantes aleatórios fizeram à visita a exposição.

Resultados e Considerações Finais

Para realizar esta investigação utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação participante junto ao público/visitante; considerando os *fatores emocionais* (sentimentos, identificação com lugares e obras) e os *fatores ambientais* (motivação da visita, facilidade na mobilidade, identificação dos trajetos no centro cultural, atitudes frente às obras expostas) foram aportes secundários, coletados por meio de conversas informais com os visitantes.

Realizamos observação participante durante toda a semana da pesquisa de campo no Centro José Guerrero. Acompanhamos grupos e visitantes autônomos. Durante a observação fizemos anotações dos comentários do público/visitante a respeito das obras, dos espaços e registro fotográfico do movimento das pessoas, observamos os

comportamentos repetitivos, em relação à definição de rotas e caminhos a seguir do início ao final das visitas.

Por dia escolhemos aleatoriamente 04 visitantes adultos para acompanharmos durante as visitas. Os investigadores não foram identificados, o objetivo foi deixar que os visitantes pudessem agir naturalmente no espaço do museu, sem a pressão de estarem sendo observados.

Acompanhamos 20 visitantes em seus trajetos durante a visita a exposição, nos seguintes espaços, térreo, primeiro e segundo pisos; espaços destinados para exposições de arte. Durante a observação direta das visitas, identificamos que:

1. Os 20 visitantes observados nesta pesquisa ao entrarem no edifício buscaram informações no balcão no térreo, cerca de 90% solicitaram os folders da exposição e utilizaram os mesmos durante todo o percurso.
2. Entre os visitantes observados 15 eram mulheres, entre 27 e 45 anos e cinco homens, entre 25 e 35 anos. O que demonstra que a exposição despertou o interesse de um público jovem, sem problemas aparente de acessibilidade por meio de escadas.
3. 90% dos visitantes observados chegaram ao museu acompanhados e seguiram juntos durante toda a visita.
4. De acordo com os comentários dos visitantes, anotados durante esta investigação, percebemos que utilizaram termos técnicos da área de artes visuais, como: abstração, tensão visual e expressividade, demonstrando conhecimento sobre o assunto.
5. Os trajetos definidos pelos visitantes observados ficaram restritos ao acesso via escadas do edifício e caminhadas nas salas expositivas, seguindo a proposta da expografia, o tempo médio de observação das pinturas e gravuras expostas foi de

- 5 a 6 minutos, seguido de comentários sobre os trabalhos com os acompanhantes.
6. As visitas à exposição tiveram duração entre 40 minutos até uma hora e quinze minutos.

Segundo os dados coletados na observação participante, identificamos que os trajetos dos visitantes observados seguiram a proposta da linha curatorial da exposição, iniciando no térreo, seguindo para os dois pisos seguintes em sequência, nenhum dos visitantes observados mudou o roteiro da visita, nem deixou de visitar nenhuma das salas de exposição. A ausência de variação na sequência dos trajetos dos visitantes, demonstra que a mobilidade espacial do Centro José Gerrero para a exposição pesquisada, foi definida exclusivamente seguindo a distribuição dos trabalhos ao longo dos espaços expositivos.

A partir dos dados coletados inferimos que os objetivos desta investigação foram alcançados, foram aplicadas as informações sobre o *wayfinding* e fizemos observação direta de uma amostra do público visitante do Centro José Gerrero, em Granada.

As informações coletadas na pesquisa de campo e no levantamento bibliográfico serviram de base para o projeto de pesquisa do pós-doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Estética e História da Arte (PGEHA), do Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo (USP), finalizado em 2017.

REFERÊNCIAS

- ARGAN, Giulio Carlo. *Projeto e destino*. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- BERKELEY, George. A treatise concerning the principles of human knowledge. In: BERKELEY, George. *The works of George Berkeley*. London: Elibron Classics, 2005, p. 69-147.
- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. São Paulo, Cia das Letras, 1989, p. 31-63.
- DA COSTA, Robson Xavier. *Percepção ambiental em museus paisagens de arte contemporânea: a legibilidade do Inhotim/Brasil e Serralves/Portugal avaliada pelo público/visitante*. Tese de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo. Orientadora Profª. Drª. Gleice Azambuja Elali. Natal, RN, Brasil: PPGAU, 2014.
- DA COSTA, Robson Xavier. Análise sintática do espaço expositivo: estudo do *layout* da Estação Cabo Branco em João Pessoa e sua relação como patrimônio urbano. In: *Anais do 19º Encontro Nacional da ANPAP*, Cachoeira, Bahia, Brasil, 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/cpcr/robson_xavier_da_costa.pdf.
- DA COSTA, Robson Xavier. Imagem na história: imaginação histórica e história visual. In: *European Review of Artistic Studies*. Volume 01, nº 02, 2010, p. 34 a 47. Disponível em: http://www.eras.utad.pt/docs/historia_visual.pdf.
- ESPAÑA. Revista Mus-A. *Revista de Los Museos de Andalucía*. 2008. Dossier: El Público y El Museo. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía. *Dirección General de Museos y Arte Emergente*. Nº 10. Outubro.
- GALLEGO, Alberto e BENITÉZ, Casilda. Lá proliferación de barrios de museos. Estúdios de caso Madrid y Granada. In: In: SEMEDO, Alice e NASCIMENTO, Elisa Noronha (org.). *Atas do I Seminário de Investigação em museologia dos países de língua portuguesa e espanhola*. Volume 03, 2009, p. 77-86.
- GANT, Maria Luisa Bellido. *Artes, museos y nuevas tecnologías*. Gijón, Espanã: Trea, 2001.
- GANT, Maria Luisa Bellido. *Aprendiendo De Latinoamerica: el Museo Como Protagonista*. Gijón, Espanã: Trea, 2007.
- GIEDION, S. *Space, time and architecture: the growth of a new tradition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1967.
- GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. *Entre Cenografias: o museu e a exposição de arte no século XX*. São Paulo: Edusp, 2004.
- VON HARTHENTAL, Mariana Westphalen e ONO, Maristela Mitsuko. O espaço percebido: em busca de uma definição conceitual. In: *Arquiteturarevista*. Volume 07. Número 01. P. 2-8, Jan/Jun, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/1272-3606-1-PB.pdf>. Acesso em: 17.03.2019.

LEFEBVRE, Henri. *The production of space*. Oxford/Cambridge, Blackwell Publishers, 1991.

LÓPEZ, Virgínia Garden. El laboratorio permanente de público de museos: un proyecto de investigación, una herramienta de gestión. In: SEMEDO, Alice e NASCIMENTO, Elisa Noronha (org.). *Atas do I Seminário de Investigação em museologia dos países de língua portuguesa e espanhola*. Volume 03, 2009, p. 60-67.

PERÉZ SANTOS, Eloísa. *Estudio de visitantes em museos: metodologia y aplicaciones*. Gijón, España: Edições Trea. 2000.

PLAZA, Ferran Urgell. *Manual de estúdios de público de museos*. Gijón - Espanha: Editorial TREA, 2014.

ROSA, Jaime Fernández. *Centro de Arte Contemporáneo José Gurrero*. 11 de novembro de 2009. Disponível em: https://eltallerdeljefe.wordpress.com/category/estudios-tipologicos-previos/03_museos/. Acesso em: 21.04.2019.

SERRA, Geraldo G. *Pesquisa em arquitetura e urbanismo: guia prático para o trabalho de pesquisadores em pós-graduação*. São Paulo: Edusp – Mandarim, 2006. Parcialmente disponível em: www.google.books.com. Acesso em: janeiro 2017.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL, 1980.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço & Lugar – a perspectiva da experiência*. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEVI, Bruno. *Architecture as space: how to look at architecture*. New York: Horizon Press, 1974.

Sites consultados

ESPAÑA. *Laboratório Permanente de Público de Museos*. Site oficial. Disponível em: <http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/museos/mc/laboratorio-museos/inicio.html>. Acesso em: 17.03.2019.

KANT, Emmanuel. 2008. *Crítica da razão pura*. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kant/1781/mes/pura.pdf>. Acesso em: 17.03.2019.

CAPÍTULO 6

ESTÉTICA E PERCEPÇÃO AMBIENTAL EM PAISAGENS: Mediações para Uma Ética Ecológica não Antropocêntrica

Andressa Schröder

Universidade Justus-Liebig-Universität Giessen, Alemanha

Fabiola Cristina Alves

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Visões da Natureza na Pintura de Paisagem: Precedentes

A noção de paisagem na arte foi compreendida por muito tempo como uma “maneira de ver” o mundo (WYLIE, 2007). Na pintura, a forma como uma paisagem é pensada na composição de um quadro e exposta aos olhares dos espectadores revela como o meio ambiente foi percebido em certo tempo. Não é por coincidência que o sistema representacional da paisagem como o conhecemos tenha surgido no período da arte renascentista²⁰, tampouco, que certa noção sobre a natureza enquanto objeto tenha suas bases numa visão cartesiana. Foi pelo advento da perspectiva e a partir da relação dicotômica entre o que

20 A pintura de paisagem é conhecida como um gênero tardio na arte ocidental, sua origem é incerta, mas muitos historiadores notam que foi durante o século XV que certa noção de paisagem surgiu nos meios artísticos, o gênero da pintura de paisagem teve início no contexto europeu e passou pela arte holandesa, ganhando aos poucos espaço no período renascentista pelo olhar dos pintores italianos (CAUQUELIN, 2013, p.16).

está visível na pintura e quem a observa, que a percepção ocidental foi educada a ver de maneira longínqua através de “uma forma simbólica– a que nos mostra a paisagem como um fato da natureza” (CAUQUELIN, 2003, p. 26).

Apreendemos a ver a pintura da paisagem como um quadro que retrata uma natureza organizada aos olhos humanos e à distância, pois assim, a natureza pode ser objetivada. Duas percepções sobre a relação entre o homem e a natureza (como sujeito-objeto) ficam evidentes na tradição paisagística que tiveram suas origens com a invenção da perspectiva, perdurando até certa desconstrução ocorrer no período das vanguardas históricas europeias. A primeira seria uma visão nostálgica da natureza e a segunda uma visão da natureza como recurso e propriedade, aqui trataremos dessas visões.

Um dos marcos da tradição da pintura de paisagem ligado a uma visão nostálgica foi a publicação do tratado *Éléments de perspective pratique à l’usage des artistes, réflexions et conseils sur le genre du paysage* (1800) de Valenciennes, que classificou a paisagem como: retrato, histórica e pastoral²¹. Pintores como Claude Lorrain e Claude Joseph Vernet buscaram rememorar nas suas paisagens históricas e pastorais o mundo clássico. Era comum a estadia desses artistas em Roma para estudar a paisagem local. Embora a experiência direta com o meio ambiente natural fosse uma parte do processo de estudo, na obra, os dados visuais apreendidos eram idealizados. Assim, notamos que a paisagem representada nas telas de Lorrain e Vernet revela uma natureza fictícia presa no passado, sua bela perfeição só é visível por uma distância espaço-temporal.

O estudo do mundo natural tornou-se cada vez mais popular a partir do século XVIII, o olhar sensível acerca da natureza foi desenvolvido até culminar no “pitoresco”²² e aos poucos a idealização foi perpassada.

21 Paisagem retrato, baseada em certa fidelidade com a natureza local; a paisagem histórica e a paisagem pastoral, ligadas a uma narrativa ou a poesia clássica e a uma natureza imaginária (PEREIRA, 2013, *passim*).

22 Trata-se de um conceito estético, notavelmente discutido no contexto filosófico do

O filósofo Denis Diderot já observava que os pintores deveriam construir as figuras em suas telas como elas eram vistas na natureza (ALVES, 2014, p. 42). No século XIX, Baudelaire, distintamente, cultuou uma natureza mística em sua obra poética, a exemplo do emblemático poema simbolista “Correspondências”. Ele também mencionou em suas críticas de arte a necessidade dos artistas de superarem a cópia da natureza, indo além da visão aparente, para incorporar uma visão sensível própria (BAUDELAIRE, 2006, p. 157-8). Porém, apesar de certo processo de ruptura com a idealização da natureza, ainda persistia uma visão antropocêntrica sobre a relação homem-natureza, pois, para o artista dos séculos XVIII e XIX, a natureza ainda permanecia submetida às suas necessidades criativas, ora como modelo e objetivada à representação, ora como “mística”, um dado imaginário nostálgico sobre o seu aspecto selvagem ou intocado.

Os estudos de nuvens de Jonh Constable²³, talvez, sejam uma das primeiras experiências observáveis que expõem uma fusão entre certo olhar sensível e científico sobre a natureza, colocando as características climáticas e meteorológicas claramente em evidência (THORNES, 2008). Desde então, a ruptura com a idealização da natureza ganhou um forte fôlego. Porém, uma consciência ambiental e ecológica ainda estava distante do olhar artístico.

Adiante, o impressionismo conhecido como um movimento da paisagem, notável pela experiência *d'après nature*²⁴, tornou visível uma percepção sobre a natureza a partir dos aspectos fenomenológicos e das sensações. Mesmo assim, o movimento também se manteve dentro de uma visão antropocêntrica. O impressionismo foi facilmente absorvido pelo público, apresentando uma natureza doméstica que agrada aos olhos, como é o caso das pinturas impressionistas que celebram os jardins parisienses. Essas pinturas revelam uma natureza organizada dentro

romantismo. O pitoresco é um estado de contemplação da natureza, a partir da impressão subjetiva, é uma noção que está entre o estado do belo e do sublime.

23 Referimo-nos aos estudos de nuvens realizados nos primeiros anos da década de 1820.

24 Expressão usada para definir a prática artística diante da natureza, ao ar livre, ao natural.

do espaço urbano e subjugada ao espaço de lazer, o ócio do homem moderno. Doravante, podemos citar Paul Cézanne como precursor de um olhar fenomenológico sobre a natureza, pela incorporação de uma perspectiva natural absorvida no mundo percebido, exatamente como bem notou Merleau-Ponty (2004) em *A dúvida de Cézanne*. O interesse inesgotável de Cézanne pela montanha de *Saint Victoire* em Aix-Provence revela um olhar que busca no meio ambiente uma cumplicidade entre o artista e a natureza. Nas palavras de Cézanne “[...] na arte, tudo é teoria desenvolvida e aplicada em contato com a natureza” (CÉZANNE, 1903 apud CHIPPE, 1999, p. 15). Outro artista que igualmente levou o contato vital com a natureza às últimas consequências foi Claude Monet, sobretudo, na série que ocupou um longo período da sua produção, as chamadas *Nymphéas*, acervo Museu do Orangerie, Paris. Cézanne e Monet estabeleceram uma relação de pertencimento com o meio ambiente, um entrelaçamento existencial. Neste sentido, percebemos que a paisagem não é necessariamente um sinônimo representacional para a natureza, tampouco um imaginário, mas a paisagem é parte de nós e reciprocamente somos parte dela (INGOLD, 2002, p. 191).

Retomando as paisagens classificadas como pastorais no tratado de Valenciennes, observamos que essas também revelam outra forma de conceber a natureza como propriedade e recurso. Nas pinturas pastorais a ambientação do campo e dos animais retrata uma natureza a serviço do homem. Rebanhos guiados por um pastor são elementos que compõem as paisagens, como por exemplo, na tela *Campo romano* (1639) de Lorrain, acervo do Museu Metropolitano de Arte, Nova York. Dentro da temática pastoral, a natureza não só é idealizada, mas é percebida em detrimento à sobrevivência humana. Assim, a visão que temos da paisagem vai além de um cenário perfeito estabelecido na paisagem clássica, pois se torna essencialmente produto e resultado da ação humana (WYLIE, 2007, p. 104).

Ainda dentro do escopo de uma percepção ambiental ligada à ação humana sobre a natureza como propriedade e recurso, duas pinturas de paisagem revelam, com certo caráter de denúncia, uma

questão sobre a exploração da mata brasileira no século XIX. Trata-se das obras *A derrubada de árvores* (c. 1913) de Pedro Weingärther e *Vista de uma Mata virgem que está se reduzindo a carvão* (c. 1843) de Félix Émile Taunay, ambas do acervo Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Embora, haja um distanciamento de décadas entre as pinturas, ambas retratam a exploração dos recursos naturais da mata brasileira dentro de uma realidade imperialista herdeira do contexto colonizador. O desmatamento é evidente nas duas representações e com claro propósito capitalista, a natureza é reduzida à condição de dominada, produto e recurso. Weingärther e Taunay tratam de uma realidade própria do seu tempo. Porém, notamos que, do ponto de vista ambientalista, aqui se inicia um caminho em direção a uma conscientização mais ecológica na arte.

Landart – Arte Ambiental: da apropriação simbólica de paisagens para uma sensibilização ambiental

Após as transformações artísticas da modernidade e seus desdobramentos, a tradição representacional da pintura de paisagem entrou em declínio, porém, o interesse da arte sobre a paisagem permaneceu em outras proporções, quando outros sentidos sobre a relação homem-natureza vão reinvidicar um novo gênero capaz de abranger a eco-arte e a arte ambiental (THORNES, 2008).

Em um movimento em busca de testar os limites da arte e romper com as características puramente representacionais de paisagens, artistas da década de 1960, como os americanos Robert Smithson, Nancy Holt, Michael Heizer e Walter De Maria, iniciaram expedições para lugares longínquos e, de certa forma, ainda “não explorados” em manifestações estéticas. A Landart surgiu, então, impulsionada por iniciativas teóricas do minimalismo, arte conceitual e noções iniciais de performatividade; outro fator fundamental foi o descontentamento desses artistas com o *status* da arte confinada ao espaço dos museus e galerias, bem como, subjugada pelo mercado.

O conceito de paisagem não foi uma reivindicação imediata dos artistas no início da Landart, mas é possível investigar qual papel a paisagem adquiriu nesse meio. Diferentemente das paisagens com temáticas ligadas à exploração da natureza mencionadas anteriormente²⁵, os artistas da Landart utilizavam a própria paisagem como um meio para realizar experimentações artísticas e eventualmente denunciar o estado degradado dos ambientes com os quais interagiam. Eles buscavam principalmente gerar reflexões acerca do *status* da arte e não necessariamente um engajamento ecológico, porém, em suas práticas, geraram reflexões acerca das paisagens como recipientes de manifestações culturais. Exemplos representativos desta fase da Landart, também chamados de *earthworks* são *Spiral Jetty* (1970), de Robert Smithson, construída no Great Salt Lake, Utah e *The Lightning Field* (1977) de Walter De Maria, localizado no Condado de Catron, Novo México, EUA.

Dentro do desenvolvimento da Landart, existem trabalhos com características mais minimalistas e efêmeras, como *A Line Made by Walking* (1967), do artista inglês Richard Long, para o qual, o artista realizou, conforme o nome da obra sugere, uma linha caminhando repetidamente através de um campo em Whiltshire, Inglaterra; e outros com um caráter mais material e grandioso que se estabeleceram como monumentos em si mesmos, como *Double Negative* (1969-70), de Michael Heizer localizado no Moapa Valley, Nevada, *Sun Tunnels* (1976) de Nancy Holt no Deserto Great Basin, Utah e a já mencionada *Spiral Jetty* de Simthson (THORNES, 2008, p. 402). Embora os trabalhos com características mais efêmeras tenham explorado mais a fundo os aspectos performativos da interação artística com o meio ambiente, todos estes exemplos se enquadram em um movimento de ruptura com a premissa representacional da paisagem como uma “maneira de ver” o mundo (WYLIE, 2007, p. 95). Essas obras produzem, assim, uma manifestação simbólica da paisagem como um produto de práticas culturais e interrelações entre homem e natureza, mas que, mesmo incorporando

25 As telas de Weingärther e Taunay que buscavam denunciar, através de suas representações, a destruição do meio ambiente.

características performativas, caracterizam uma apropriação utilitária da natureza e nas quais o meio ambiente é ainda interpretado como elemento passivo. A natureza se encontra, portanto, ainda submetida às necessidades criativas dos artistas assim como na tradição da pintura de paisagem. Porém, não como modelo e objetivada à representação, todavia na sua função material e utilitária.

Além disso, alguns artistas proeminentes da Landart, como Robert Smithson, Michael Heizer e Christo e Jeanne-Claude, tiveram embates com ambientalistas e foram, em alguns momentos, acusados de realizar práticas não ecológicas em suas experimentações com os limites da arte, o que demonstra certa manutenção de uma visão da natureza como recurso. De acordo com alguns teóricos e historiadores da arte, como Suzi Gablik (1991) e Sacha Kagan (2011), a partir de tais críticas, se estabelece uma divisão entre Landart e Arte Ecológica/Ambiental (*ecoart e environmental art*), na qual os artistas estão mais preocupados com a relação arte-natureza e em gerar uma conscientização ecológica do que apenas com o *status* da arte.

Pensando neste contexto mais amplo de arte ecológica que se expande até práticas contemporâneas, temos, por exemplo, o trabalho do artista alemão Joseph Beuys que buscava romper com as barreiras elitistas do mundo da arte e foi também ativista ecológico. Beuys desenvolveu o conceito de *escultura social* dentro de um *escopo ampliado da arte*²⁶, com os quais afirmava que qualquer pessoa poderia ser um artista e enfatizava a possibilidade da conexão entre cultura e natureza através do processo criativo (KAGAN, 2011, p. 281-83). Uma de suas obras muito significativas no contexto de arte ecológica é *7000 Eichen – Stadtverwaltung statt Stadtverwaltung*, na qual o artista propôs a plantação de sete mil árvores na cidade de Kassel, Alemanha. O projeto se posicionou contra o desflorestamento e em prol de políticas ecológicas, tendo início com a *documenta 7* em 1982 e durou cinco anos. O trabalho de Beuys em relação ao meio ambiente partiu da sua própria experiência

26 Sobre este conceito, ver o capítulo *Conceito ampliado de arte e escultura social* (Portugal, 2006, p. 45 – 58)

de estar no mundo e o artista constatou, assim, que o “[...] homem parecia deslocado da totalidade, não se reconhecendo mais como parte intrínseca da natureza e, portanto, era preciso reconhecer o caminho de volta” (PORTUGAL, 2006, p. 46). A nosso ver, um retorno fenomenológico foi solicitado pelo artista em direção a uma visão não antropocêntrica.

Há ainda artistas como o inglês Andy Goldsworthy e o alemão Nils Udo, também associados de certa forma ao movimento de Landart, mas que buscaram trabalhar de forma mais minimalista, produzindo esculturas e fotografias com elementos da natureza. Seus trabalhos normalmente são de caráter efêmero e enfatizam aspectos das experiências sensoriais dos próprios artistas (THORNES, 2008, p. 403). Embora criticados por serem demasiadamente decorativos, estes artistas também proporcionam uma reflexão acerca da delicadeza das relações homem-natureza (KAGAN, 2011, p. 309) e, além disso, seus trabalhos apontam para o caráter material do meio ambiente por uma perspectiva mais agencial e não puramente instrumental ou utilitária. Na próxima sessão, veremos mais sobre este assunto.

No contexto brasileiro, temos o trabalho de Franz Krajcberg, artista polonês naturalizado brasileiro na década de 1950. Krajcberg foi um pioneiro na prática de arte ecológica e no engajamento ecológico por meio da arte. Suas esculturas com troncos e raízes calcinados trazem, através de sua própria materialidade, manifestações simbólicas de denúncia da exploração ambiental agressiva e contínua. Também encarando um retorno fenomenológico, o artista viveu imerso em uma área florestal no sul da Bahia e, de certa forma, seu trabalho traz características de experiências pessoais – quase uma autobiografia, vinculada a materialidade dos elementos da natureza apresentados por ele. Para Krajcberg a natureza “[...] é uma fonte inesgotável de inspiração, mas também um modelo ético e moral” (LANCMAN, 1996, p.76). Neste sentido, o artista, além de repensar a relação homem-natureza na sua obra e vida em um só tempo, também reivindica uma ética ambiental.

Percebemos que, através das transições entre Landart e Arte Ambiental, com seus diferentes focos e tratamentos materiais e

simbólicos, a compreensão de paisagem também se modificou, passando de “uma forma de ver o mundo”, por um processo de ser compreendida com uma “construção cultural” e finalmente desvelando o que o geógrafo John Wylies descreveu como paisagens fenomenológicas, ou “uma forma com a qual se torna possível ver” (WYLIE, 2007, p. 215, *tradução nossa*) e o que exploramos a seguir como paisagens performativas. A paisagem adquire, assim, nova importância em meio as manifestações artísticas, que também refletem o pensamento ambiental.

Paisagens performativas: Interrelações entre experiências sensíveis e materialidades dinâmicas

Partindo da concepção sobre uma fenomenologia da paisagem proposta por Wylie (2007), buscamos explorar as qualidades estéticas das chamadas *paisagens performativas* que se desenvolvem em duas vertentes distintas em relação à percepção ambiental. Uma vertente segue a linha do pensamento fenomenológico, tendo como foco a experiência sensorial e corpórea do artista imerso no ambiente, ainda muito definida pela experiência subjetiva que, algumas vezes, é expressa como superior à materialidade do meio ambiente, mas incorporando já características processuais e de interligação do ser humano com o “além-do-humano”. A outra vertente traz uma abordagem mais materialista, buscando romper com o conceito de experiência subjetiva (humana) e enfatizando a matéria como um ator ativo no processo de materialização e interligação do humano com o “além-do-humano”. Ambas, porém, opõem-se às abordagens meramente descritivas ou interpretativas e às concepções de natureza com uma “construção cultural”.

Se compreendermos, então, a performatividade de acordo com a filósofa Karen Barad: “alternativas performativas ao representacionalismo mudam o foco de questões de correspondência entre descrições e realidade (por exemplo, se elas espelham a natureza ou a cultura) para assuntos de práticas/fazer” (BARAD, 2003, p. 802, *tradução nossa*), podemos estabelecer a experiência subjetiva como um aspecto material

do devir de tais paisagens. Barad propõe uma complexa teoria sobre performatividade pós-humanista como *intra-ação iterativa*. O que é interessante em sua abordagem, é que ela propõe um afastamento de representações linguísticas para *práticas discursivas*, que segundo ela, figuram a matéria como um fator ativo em consequentes processos de materialização. Ela define isso como “ontologia agencial realista”, na qual é necessário entender “a natureza da relação entre práticas discursivas e fenômenos materiais, uma consideração de formas de agência ‘não-humanas’, bem como ‘humanas’” (BARAD, 2003, p. 810, *tradução nossa*). Barad nos desafia a tomar a materialidade como um ator ativo no processo de materialização e a repensar as práticas discursivas (e, a nosso ver, experiências subjetivas) como reconfigurações materiais de fronteiras, propriedades e significados por meio de *intra-ções iterativas* – ou seja, as paisagens, nesse caso, são os próprios processos de *intra-ção* entre as experiências sensíveis e a materialidade dinâmica destas relações. Logo, vemos que as duas vertentes de paisagens performativas aqui identificadas não estão completamente dissociadas.

Como exemplo, podemos citar o projeto *Foz Afora* do Coletivo Líquida Ação. O projeto se desenvolveu em 2017 na baía do Rio Doce, no estado do Espírito Santo, juntamente com comunidades afetadas pelo desastre-crime do rompimento da Barragem do Fundão no município de Mariana-MG em 2015²⁷. Os artistas-pesquisadores participantes do projeto passaram vinte e dois dias em uma experiência etnográfica imersa nas comunidades locais, investigando, através de seus encontros pessoais, as condições ambientais vividas por tais comunidades. Assim, independente dos resultados alcançados, a pesquisa artística se deu de forma processual através da experiência subjetiva de cada integrante do coletivo imerso no ambiente local. Ademais, a investigação foi permeada, ou quem sabe até, possibilitada por esta paisagem profundamente afetada e danificada, pois os artistas buscavam entender como a sua

27 Uma descrição mais detalhada sobre o projeto *Foz Afora*, bem como informações sobre o desastre-crime ambiental podem ser encontradas em SCHRÖDER, 2019 e SOUTY&ÁVILA, 2017.

própria imersão em tal realidade traumática poderia contribuir para a reelaboração do imaginário coletivo local²⁸. De tal forma, a paisagem é o meio “com o qual” se torna possível ver (WYLIE, 2007, p. 215) e a expressão artística se desenvolve através de uma “tensão criativa” propiciada por esta paisagem definida pelos entrelaçamentos das sensibilidades despertadas nos sujeitos e a materialidade do ambiente (WYLIE, 2007).

Similarmente, em *Hope in Blasted Landscapes*, parte do projeto *Multispecies Salon* (2010), diferentes artistas expressam as experiências que tiveram em seus encontros com paisagens em estados traumáticos após tragédias ambientais (normalmente causadas pela ação humana) e a consequente emergência de um sentimento de esperança em meio a estas paisagens danificadas²⁹. As experiências são expressas em sua maior parte através de fotografias, mas o que se torna interessante para nossa abordagem de paisagens performativas, é que aqui também a paisagem se torna o meio “com o qual” os artistas (bem como populações locais e o público em geral) passam a perceber o ambiente local. De certa forma estes exemplos também carregam algum aspecto de uma visão nostálgica do que seria a natureza de tal paisagem pré-catástrofe. No entanto, a materialidade da transformação de tais paisagens torna-se elemento fundamental para sua experiência estética e afetiva, a percepção deste ambiente e a consequente expressão artística.

Seguindo assim a linha de pensamento proposta por Wylie (2007), a paisagem, nestes casos, não é uma mera representação ou construção de relações entre homem e natureza, ela é os próprios entrelaçamentos estabelecidos através de processos tanto humanos quanto não humanos – o meio com o qual se torna possível perceber tais ambientes – ou ainda, de acordo com Barad (2003), as paisagens são os processos de intrações interativas entre formas de agência humana e não humana em constantes transformações – uma materialidade dinâmica da paisagem.

28 Disponível em: <https://www.coletivoliquidaacao.com/projetofozafora> (último acesso: 25.03.2019).

29 Mais informações disponíveis em: KIRKSEY, SHAPIRO & BRODINE, 2014; e em: <http://www.multispecies-salon.org/hope-blasted-landscapes/> (último acesso: 25.03.2019).

Outro exemplo um tanto quanto distinto, é o projeto *University of the Trees*, idealizado como um projeto de escultura social de longo prazo e criado em uma colaboração entre a *Social Sculpture Research Unit* (SSRU) da universidade Oxford Brookes e o *Centre for Contemporary Art and the Natural World* (CCANW) em Exeter, Inglaterra, em 2007³⁰. Uma das criadoras do projeto, Shelley Sacks, foi aluna de Joseph Beuys e segue de forma muito próxima as propostas de escultura social desenvolvidas pelo mesmo. *University of the Trees* é uma rede de contatos virtual e um novo *main forum* pode ser iniciado em qualquer região do mundo. O grupo regional tem que identificar uma área específica de árvores onde uma performance inicial possa ser realizada. Nesta performance, sete a doze faixas são amarradas em árvores da(s) área(s) selecionada(s) e marcam o início dos processos de comunicação naquela região. A performance funciona como uma ação simbólica para aumentar a conscientização sobre as árvores e o reconhecimento de seu conhecimento e seu papel como “professores da humanidade”. O *main forum*, por sua vez, funciona como uma plataforma para definir e estabelecer o contexto para atividades subsequentes como laboratórios móveis e fóruns de larga escala. Embora este projeto envolva aspectos muito mais complexos de escultura social que não cabem nesta breve descrição, podemos analisar algumas de suas características estéticas em relação ao conceito de paisagens performativas. Por exemplo, ao estimular um processo de comunicação interespécies durante suas performances iniciais e reconhecer as árvores como agentes ativos desta comunicação, às áreas selecionadas são também paisagens em constante transformação através de intra-ações interativas entre agentes humanos e não humanos – são, assim, paisagens performativas que influenciam e determinam o decorrer do projeto artístico a partir da dinâmica material de cada ambiente.

Podemos ainda voltar algumas décadas e analisar outros exemplos de artistas reconhecidos por suas práticas de arte ecológica, como os vários projetos de Helen Mayer Harrison e Milton Harrison. Os Harrisons

30 Mais informações disponíveis em: <https://universityofthetrees.org/> (último acesso: 25.03.2019).

estiveram ativos desde a década de 1970³¹ e realizaram muitos projetos de arte ecológica de larga escala envolvendo profissionais de diversas áreas, bem como populações locais e o próprio meio ambiente. Aliás, os artistas estabeleceram ao longo de sua carreira que, ao investigar um ambiente específico para o desenvolvimento de um de seus projetos, somente seguiriam com o trabalho se houvesse um comum acordo entre todos os envolvidos de que o meio ambiente fosse o principal cliente de tal projeto³². Neste sentido, podemos pensar a paisagem em seus projetos como ator ativo e determinante de uma complexa rede de intrações como pensado por Barad. Além disso, as propostas dos Harrisons enfatizam as características processuais de tais projetos de eco-arte, onde o seu papel como “artista” não é determinante para o decorrer do projeto; ao contrário, muitos de seus projetos se desenvolveram em processos de longa duração, no qual os artistas (ao identificarem tais paisagens como seus agentes ativadores) trabalharam apenas como propulsores e catalisadores iniciais.

Através destes exemplos, percebemos uma grande variedade de qualidades estéticas que podem ser identificadas no “gênero” de paisagens e relacionadas ao que aqui definimos como paisagens performativas, que refletem e interferem no desenvolvimento da percepção e pensamento ambientais. Ademais, conforme indicamos no decorrer deste artigo, tais qualidades podem também ser traçadas em diferentes momentos da história da arte em distintos processos de retorno fenomenológico à materialidade do meio ambiente, como nas iniciativas de Cézanne e Monet, bem como no trabalho de Krajcberg e Beuys, e não estão vinculadas somente às práticas contemporâneas.

31 Fazemos aqui uma pequena nota em condolências ao falecimento de Helen Mayer Harrison em 24.03.2018.

32 Disponível em: <http://theharrisonstudio.net/> (último acesso em: 25.03.2019).

Considerações Finais: Valores Estéticos a Caminho de uma Ética Ecológica não Antropocêntrica

A partir das reflexões estéticas aqui expostas sobre a compreensão do conceito de paisagem como uma “forma de ver o mundo”, uma “construção cultural”, ou uma forma “com a qual se vê” o mundo, bem como de paisagens fenomenológicas e paisagens performativas, percebemos a importância que a arte e a estética exercem sobre a percepção ambiental e a influência de ambas nas transformações do pensamento ambiental ao longo dos anos, que abrangem desde o pensamento nostálgico da conservação de uma natureza “prístina”, até a transição para políticas de preservação com um viés antropocêntrico e utilitário, igualmente, as políticas ecológicas que buscam romper com tais barreiras dicotômicas entre homem e natureza. Assim, foi possível demonstrar como a paisagem foi e é pensada e reivindicada pela arte.

Ao abordarmos o conceito de paisagens performativas, buscamos indicar o potencial de tal compreensão para se repensar questões de ética ambiental por um viés estético não-antropocêntrico. A ecofeminista, Val Plumwood, sugeriu algumas medidas metodológicas a serem tomadas para “desenvolver um programa contra-hegemônico para a ética ambiental” e até mesmo “revolucionar toda a sua concepção” e abrir o pensamento ético humano para incorporar relações de justiça interespecies (PLUMWOOD, 2002, p. 168-69, *tradução nossa*). Esses passos vão desde “superar o dualismo moral” em relação ao mundo “além-do-humano”, até “adotar metodologias de abertura” e “descentralizar o humano e os vocabulários e concepções de ética humana” (PLUMWOOD, 2002, p. 168-69, *tradução nossa*). Assim, ao pensarmos as paisagens performativas seguindo o pensamento fenomenológico de Wylie e combinando sua abordagem com a concepção de performatividade pós-humanista proposta por Barad, acreditamos que esta compreensão proporciona elementos significantes para tal metodologia de abertura a uma percepção ambiental não dicotômica e não centralizada no humano. Ademais, compreendemos que, ao incorporar tais estratégias

estéticas aos passos indicados por Plumwood, podemos melhorar a dimensão pragmática da percepção ambiental para o desenvolvimento de tal programa contra-hegemônico para uma ética ecológica não antropocêntrica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fabíola Cristina. *As considerações de Diderot sobre o fazer da pintura*. Revista Paralaxe, PUC-SP, v.2, nº1, 2014.
- BAUDELAIRE, C. *A invenção da modernidade*. Trad. Pedro Yamen. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.
- BARAD, Karen. *Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter*. SIGNS, Spring 2003.
- CAUQUELIN, Anne. *Paisagem, retórica e patrimônio*. Revista de Urbanismo e Arquitetura, v. 6, n. 1, 2003.
- CAUQUELIN, Anne. *L'invention du paysage*. Paris: Presses Universitaires de France, Quadrige, 2013.
- CHIPP, Herschel Browning. *Teorias da arte moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- GABLIK, Suzi. *The reenchantment of art*. Londres: Thames and Hudson, 1991.
- INGOLD, Tim. *The perception of the environment*. Londres, Nova York: Taylor & Francis, 2002.
- LANCMAN, Sandra. *A ecologia como foco da arte – Beuys e Krajcberg* Porto Arte, Porto Alegre, v.7, n.11, 1996.
- KAGAN, Sacha. *Art and sustainability: connecting patterns for a culture of complexity*. Bielefeld: transcript, 2011.
- KIRKSEY, Eben, SHAPIRO, Nicholas & BRODINE, Maria. *Hope in blasted landscapes*. In: KIRKSEY, Eben (org.). *The multispecies salon*. Durham: Duke University Press, 2014.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- PORTUGAL, Ana Catarina Marques da Cunha Martins. *O pensamento de Joseph Beuys e seus aspectos rituais em ação*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em História Social. PUC-SP, 2006.
- PEREIRA, Sônia Gomes. *A questão da paisagem no universo acadêmico do século XIX: o caso de Agostinho José da Mota*. Locus: revista de história, Juiz de Fora, 2013.
- PLUMWOOD, Val. *Environmental culture: the ecological crisis of reason*. Nova York:

Routledge, 2002.

SCHRÖDER, Andressa. *Engaging imaginaries: the role of artistic collectives for transdisciplinary sustainability*. In: BIRKIN, Frank (org.). *Intrinsic capability: using empirical science & traditions for sustainability*. Singapura: World Scientific, 2019.

SOUTY, Jérôme & ÁVILA, Eevee (org.). *Foz afora: residência artística no Rio Doce*. Coletivo Líquida Ação. Rumos Itaú Cultural, 2017.

THORNES, John E. *A rough guide to environmental art*. Annu. Rev. Environ. Resour. 2008.

WYLIE, John. *Landscape*. Londres, Nova York: Routledge, 2007.

<https://www.coletivoliquidaacao.com/projetofozafora>

<http://www.multispecies-salon.org/hope-blasted-landscapes/>

<https://universityofthetrees.org/>

<http://theharrisonstudio.net/>

CAPÍTULO 7

MORFO-ESTÉTICA. COMPARAÇÃO DOS JARDINS JAPONESES E BRASILEIROS

Dominique Chateau

Universidade Paris 1 Panthéon-Sorbonne, França

Tradução³³: Atena Pontes de Miranda

Em setembro de 2018, após um colóquio no Rio de Janeiro, eu reencontrei amigos em Vitória que me levaram para visitar a Pedra Azul. É um magnífico parque estadual em Vitória do Espírito Santo. Aos pés de uma formação de granito chamada Pedra Azul, fica um belo jardim entorno de um lago, o Lago Negro. Enquanto eu refletia sobre os jardins japoneses, fui absorvendo o que eu vi lá e as semelhanças que encontrei no jardim do Lago Negro. São essas analogias que motivam meu texto, além das considerações estéticas sobre o que chamo de *morfo-estética*.

Esclarecimento preliminar

Inicialmente, gostaria de esclarecer meu ponto de vista. Estou interessado certamente na história. Em primeiro a que traça a evolução da categoria do jardim japonês, das premissas ao patrimônio enquanto

33 O artigo aqui apresentado foi traduzido pela mestranda em Artes Visuais Atena Pontes de Miranda (PPGAV UFPB/UFPE). Ela possui formação em língua francesa (C1) pelo Centre International d'études Françaises (CIEF), Université Lyon 2. A publicação do artigo traduzido para língua portuguesa foi autorizada pelo autor, desde que seguida da versão original. A tradução foi revisada por Fabíola Cristina Alves.

mostruário, passando pelo aspecto do progresso e do declínio. Em seguida, a característica específica de cada jardim, desde seu nascimento até o seu *status* atual de ponto turístico, permeando as diversas metamorfoses que atestam o antagonismo, a reconstrução e a criação do patrimônio. Todos esses pontos me interessam e se resumem, a meu ver, na ideia que o jardim é um lugar, no sentido onde o seu espaço é trabalhado por uma história, um devir – o espaço é um lugar e o lugar é uma “unidade do aqui e agora” disse Hegel³⁴ – no sentido de um *espaço-tempo memorial*. Isto é tão verdadeiro para o lugar dedicado à história como para o modesto “lugar da minha infância”... O sentimento de proteção que emana do jardim japonês se mescla num tipo de respeito que sentimos em um lugar onde, pelo menos, suspeitamos do alto potencial de memória. Somos preparados pelo meio-ambiente; muitas vezes atravessamos o espaço do templo para ir ao jardim; às vezes, o acesso é reduzido ao limiar proxêmico, mas mesmo a pequena guarita que solicita nosso pagamento nos condiciona. “Além da ponte, os fantasmas virão ao seu encontro”: os surrealistas adoravam os intertítulos³⁵ do filme *Nosferatu* de Murnau... O limiar do jardim também nos faz entrar num *altermundo* que ao mesmo tempo se assemelha ao não-lugar de Marc Augé³⁶, sobretudo, para o turista que vai apenas a passeio e, tal qual a célebre passagem parisiense enaltecida por Walter Benjamin³⁷, é uma imagem dialética do lugar onde se passa ao mesmo tempo em que se vive: monges moram lá, esgueirando-se em silêncio, despercebidos, entre os turistas, os fantasmas da corte imperial persistem em assombrar, mas precisamos de um comentário para acordá-los...

34 *Encyclopédie des sciences philosophiques*, II, *Philosophie de la nature*, éd. et trad. Bernard Bourgeois, Paris, Vrin, Coll. « Bibliothèque des textes philosophiques », 2004, Add. § 260, p. 364.

35 Legendas usadas no cinemamudo (nota da tradução).

36 Um não-lugar é um espaço de transição (estação, aeroporto, hipermercado, etc.) que, segundo Marc Augé, “o arquétipo (...) seria o espaço do viajante” (*Non-lieux, Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 1992, p. 110.)

37 *Paris, Capitale du XIX e siècle. Le Livre des passages*, édité par Jean Lacoste et Rolf Tiederman, Paris, Les Éditions du Cerf, 2006.

Um dos jardins de Hôsen-in em Kyoto (parte do Shôrin-in) chama-se o Bankan-en, “literalmente: ‘o jardim que não conseguimos sair’ ”³⁸. Embora estejamos sujeitos ao fluxo turístico da visita agendada, ou ainda, levados pelo desejo de ir rapidamente de templo em templo, de jardim em jardim, e pela embriaguez da variação, sentimos a necessidade de parar, podemos até sonhar em ir todos os dias para relaxar na contemplação de um jardim único. Dizemos também que o Bankan-en é um jardim-quadro ou um jardim emoldurado porque pode ser observado através do hall da recepção do Hôsen-in. Isso certamente é uma estrutura religiosa: o templo pertence à ramificação tendai do budismo que preconiza a sublimação individual das paixões. Mas também um enquadramento no primeiro sentido, um artifício destinado ao olhar, uma “apresentação da representação” que, tomando emprestado de Louis Marin, associa “efeitos dos sentidos” com “efeitos de presença”³⁹. Esse tipo de presença não pertence a nenhuma magia, nem ontologia difusa. Ingênuo conhecimento de causa, eu sei sobre a impossibilidade de esconder o simbolismo, não mais que o saber histórico. Eu prefiro buscar compreender um e outro, um com o outro – onde a crença cega impulsiona alguns a negligenciar a causalidade histórica; onde, inversamente, o culto exclusivo do cognitivo inclina os outros a esquecer o prazer.

O jardim japonês é tanto o jardim “romântico” do Museu Nezu em Tóquio (perto da concepção inglesa) quanto à austeridade zen do famoso jardim seco de Ryôan-ji em Kyôto (cujo minimalismo fascinava John Cage, entre outros artistas). Entre estes dois pólos é difícil separar, o visitante que adquire a síndrome do conhecedor – que, uma atrás da outra, se submete a experimentar vinhos nobres, novas espécies de chás ou novas músicas do mundo –, descobre uma grande variação enriquecida a cada vez mais pela visita contínua dos templos japoneses.

38 In Sophie Walker, dir., *Le Jardin japonais*, trad. M. Beauvais, D. Nègre et H. Plateaux, Paris, Phaidon, Céladon, 2017, p. 264.

39 *Opacité de la peinture. Essais sur la représentation au Quattrocento*, Paris, USHER, Coll. Histoire et théorie de l'art, 1989, pp. 10-11



Figura 25: Fotografias, acervo do autor.

Essa atenção às formas, o deleite oferecido pelo seu espetáculo, é o que domina na minha atitude para com esses jardins. E é por isso que tomei a decisão de privilegiar o parâmetro construtivo do lugar, entre outros, destacando a *morfo-estética*. Tenho razões estéticas e teóricas. Não saberia aborrecer meu prazer sobre o pretexto que o erudito é mais nobre. Esse prazer é auto-suficiente. Não procuro através da escrita nem imitá-lo nem desabafar. A escrita, tal qual eu concebo, restaura o que o prazer absorve. Defino a morfo-estética como uma tentativa de explicar (desdobrar, sair da dobra, de acordo com a etimologia) as razões objetivas do prazer estético que o jardim japonês proporciona – o duplo sentido da razão de uma atitude e a figura em uma representação.

O que é um jardim japonês? Algumas pistas sobre a definição

A influência religiosa é evidente, mas é difícil decidir qual é a principal influência, especialmente para o período onde aparecem os “jardins ilhas”: o xintoísmo, que multiplica os *kami* da natureza, entre muitos outros, o budismo, cujo paraíso é representado por lagos, ilhas e montanhas ao redor de vastas residências que simbolizam o templo de Buda, ou mesmo o taoísmo, cujo paraíso é representado por ilhas-montanhosas flutuando sobre o oceano onde vivem os Imortais

(como o Monte Penglai se tornou o Monte Hontai para os japoneses)? De verdade, “jardim-ilha” é um conceito consonante com a geografia japonesa, sua constituição de arquipélago com quatro grandes ilhas e uma infinidade de ilhas e ilhotas. A ilha serve como primeiro modelo para pensar o jardim: um pedaço de terra cercado no limite que divide o meio-ambiente, o mar, uma costa, por vezes hostil e nutritivo, um terreno, ou outro, dedicado a ocupações seculares e regulares.

Considerando diversos aspectos do problema, tanto históricos quanto linguísticos, a ideia de limite/recinto⁴⁰ parece crucial. Para nomear o jardim, o japonês usa *niwa* cujo *kanji* significa abrigo, pátio interno, *sono* cujo *kanji* é sintomaticamente cercado por um quadro e *teien* cujo *kanji* consiste nos dois anteriores. Além disso, *teien*, de acordo com Stephen Mansfield, é composto de *tei* que designa “o domínio da natureza selvagem (...), como ela foi representada nas comunidades agrícolas primitivas através da noção de paisagem sem regras” e em “a esfera da natureza controlada (...) identificada cuidadosamente nos espaços delimitados”⁴¹. Na visão histórica, percorrendo rapidamente os primórdios da história japonesa, encontramos a idéia de limite na reconstrução do limite na aldeia Yayoi do sítio arqueológico de Yoshinogari na Prefeitura de Saga (ilha Kyûshû); igualmente, em Kofun, o impressionante Daisen-Kofunem em forma de fechadura de Osaka, onde se situa o sepulcro do imperador Nintoku Sakai, com seus 500m² e 840m² de comprimento, datado dos meados do século VI; ou ainda na presença de uma espécie de pátio na frente ou atrás dos templos que serve como espaço de purificação, chamado de *yuniwa*, por exemplo o de Geku, do templo de Isen-Jingu em Ise (Prefeitura de Mie) construído por volta de 690, etc.

40 No texto original o termo usado pelo autor é *enceinte*, na tradução o termo se apresenta de duas formas: primeiro no jardim japonês fazendo referência a um limite dado de forma orgânica aos jardins; segundo, como recinto. Em alguns momentos o termo possui um sentido de limite e de recinto em outros (nota da tradução).

41 *Japanese Stone Gardens, Origins, Meaning, Form*, Tôkyô, Rutland, Singapour, Tuttle Publishing, 2009, p. 17.

Da mesma forma, quando consideramos as diferentes organizações da antiga arquitetura japonesa, seja o estilo Shinden-zukuri da época Heian caracterizado pela simetria dos espaços e a geometria dos edifícios, a concepção da vegetação dos jardins do paraíso, como a de Jôriji de Kizugawa (Prefeitura de Kyoto), reduzindo o espaço para os jardins secos que se desenvolveram na época de Kamakura (especialmente sob a influência do monge budista Muso Soseki conhecido por ter instalado em 1317 o primeiro *Karesansui* em Saiho-ji de Kyoto, na forma de cachoeira de pedras alegóricas), a gestão de empréstimo do jardim para com a paisagem circundante (*shakkei*) do período Muromachi, como Tenryu-ji (Kyoto) que integra o Monte Arashiyama, jardim conhecido como *o mais antigo shakkei do Japão*, ou ainda, no período Momoyama, graças ao desenvolvimento da cerimônia do chá, as casas de chás, ligadas a casa principal por um caminho de pedras (*roji*), mas separada dela por uma paliçada de bambus (*takegaki*).

O jardim é cercado. Um pequeno universo fechado sobre si mesmo, precisamente dividido em porções mais ou menos independentes do interior, incluindo passagens internas e externas. Sempre sentimos a autonomia desse micro-universo, como um poder protetor. Se ele abriga avatares artificiais dos monumentos da natureza (mar, montanha), são também representações cósmicas sob a égide das influências espirituais. Daí uma dialética de atenção e interpretação formal que, na verdade, depende do conhecimento do visitante. Refletindo nas ciências das redes simbólicas. Parado por falta de conhecimento⁴², este visitante se assemelha ao espectador de uma ópera italiana que não domina nem a língua nem a tradução do livreto. Isto é o que sou: ingênuo desse ponto de vista, se não em todos os aspectos, pelo menos no que diz respeito ao simbolismo. Mesmo que os panfletos e a internet me dêem fundamentos, ainda vejo as coisas de maneira diferente. Um esteta que carrega uma bagagem teórica, sem nunca desistir de apreciar pessoalmente a sensação do prazer que permeia a teoria.

42 No que diz respeito aos referenciais simbólicos (nota da tradução).

Morfo-estética comparativa

Entro no jardim da Pedra Azul. Entro sabendo que a questão do limite é importante. O limiar, este é percebido pelo próprio lugar. O limiar é como o esboço do lugar. Há uma organicidade que se concentra sobre algumas coisas: a proxêmica, a ciência da relação do homem com o espaço através do corpo e pelo olhar. Entrar no recinto do jardim é algo solene (independente de questões religiosas).



Figura 26: Fotografias, acervo do autor.

Não continuarei a discorrer sobre minha descoberta do jardim. Para este texto marcado pelo viés da morfo-estética, reclassifico minhas observações em rubricas com a intenção de tornar pertinente a comparação de Pedra Azul com os jardins japoneses. Introduzo imagens ilustrativas que falam por si mesmas⁴³. À da esquerda é a Pedra Azul, à da direita é uma imagem de um jardim japonês. E, para começar, o *shakkei*⁴⁴, a integração do cenário circundante no jardim. O modo como o pão de açúcar e a Pedra Azul se integram no Lago Negro ilustra bem essa ideia de emprestar um elemento longínquo, normalmente uma montanha, para que a cenografia do jardim ganhe uma dimensão maior. Há também a intenção de afirmar por uma extensão de perspectiva

43 Todas as imagens incorporadas neste texto foram autorizadas pelo autor e são registros fotográficos realizados por ele (nota da tradução).

44 Técnica do *shakkei* é uma técnica emprestada dos chineses que consiste em dar uma ilusão que o jardim não tem limite. Ver: jardinage.lemonde.fr/dossier-2370-technique-shakkei-jardin-zen.html (nota da tradução).

infinita que a artificialidade do jardim provém da natureza ou se instala e lhe pertence, ao mesmo tempo em que traz esta natureza de volta para o espaço orquestrado do jardim - que, além de uma função de resort⁴⁵, de passear, de fato um lugar de meditação de acordo com o espírito budista. Eu me coloco diante da Pedra Azul, o suntuoso jardim da vila imperial Shugaku-in em Kyoto (destinado a servir como refúgio ao imperador aposentado Go-Mizunoo no século XVII) que anexa em sua cenografia os montes Higashiyama do nordeste de Kyoto, incluindo o mítico Monte Heiei, uma antiga cidade sagrada de montanhas onde haviam vários templos.



Figura 27: Fotografias, acervo do autor.

O princípio de *shakkei* implica um cuidado particular no tratamento dos diferentes planos cenográficos, em particular o plano intermediário, uma parte voltada para a paisagem, outra parte até os limites do jardim; faz uma transição visual entre o fundo emprestado e o coração do jardim, geralmente um lago. A presença deste último se dá devido à influência chinesa (o lago muitas vezes tem a forma de um sinograma) e ainda atesta a influência religiosa, já que a água tem um valor de purificação de acordo com o xintoísmo (religião animista tipicamente japonesa). No nível morfo-estético, o que importa é a organização do cenário ao redor do lago, a disposição dos espaços e do paisagismo: as árvores, evidentemente, esbeltas ou tortuosas, decorativas ou sagradas, as pontes e as lanternas, os caminhos de pedras, etc. O que

45 Ou local de férias e lazer (nota da tradução).

me impressiona na comparação entre a vista do Lago Negro e a do jardim (Higashi-gyoen) do Palácio Imperial de Tokyo, é que o lago é um espelho do jardim que o redobra mais ou menos a extensão de acordo com as plantas que cercam. A cenografia que pode se estender ao infinito, gira em si mesma para retornar à superfície refletiva e sugerir ao mesmo tempo outra profundidade que a da visão.



Figura 28: Fotografias, acervo do autor.

A analogia dessas duas imagens é impressionante. Nessa fase da minha comparação, eu me questiono se o designer da Pedra Azul não teria sido inspirado no jardim japonês... Do lado japonês, este seria um pavilhão sobre palafitas do Parque Nara (este lugar estranho onde surgem veados vagando livremente). Os edifícios contínuos ao lago, como todos os artefatos circundantes estão dispostos de tal forma que direcionam a visão, isto é, uma vitrine onde podemos focalizar sobre uma parte notável do jardim. É uma noção que também é encontrada no jardim inglês, cuja importância estética foi historicamente considerável – foi quando a estética do jardim inglês substituiu a do jardim à francesa que nasce a disciplina da estética, em grande parte graças aos filósofos britânicos; entre parênteses, muitos jardins japoneses são uma combinação dos dois estilos, a ordem geométrica do jardim à francesa e a desordem (arranjada, mas dando a impressão de selvagem) do jardim inglês. A cenografia organiza a sequência da visão escondendo algumas partes, poupando o espaço em que se foca, ao redor de uma árvore, uma lanterna, etc., com vários tipos de enquadramento, de modo que, como dizia Nicolas

Poussin sobre a moldura saliente (da “cornija”), “os raios do olho são retidos e não dispersos”⁴⁶.



Figura 29: Fotografias, acervo do autor.

De certa forma, minha visão morfo-estética consiste em classificar as fotografias turísticas, as que eu tirei especialmente em Kyoto e na Pedra Azul⁴⁷. Um aspecto desta classificação se parece com o do célebre *Atlas Mnemosyne*, de Aby Warburg, em que a comparação de imagens “japonesas” do meu repertório de fotografias (armazenadas pelo software Photos de Mac OS, cerca de 8500 imagens) produz aproximações e, portanto, era a morfo-estética, tal como entendo, privilegia as associações internas, evitando as externas, devolvendo a representação a um conteúdo mitológico e ideológico. O que se tenta fazer com a arte europeia que funciona em grande parte como uma esponja da mitologia antiga, bíblica e histórica, pode-se certamente fazê-lo com o jardim japonês (ou assimilado) lendo o contexto “religioso” e cultural. Não nego o interesse de tal abordagem, mas ela não é minha, provavelmente por causa da falta de um referencial de memória sobre o jardim japonês. Não apelo para o caráter inédito da minha abordagem, cansado estou do ambiente politizado da arte. Estou aprendendo os ensinamentos da comparação morfológica e dou a devida importância às lições que representam algo para mim.

46 Lettre à Chantelou, 28 avril 1639, Correspondance, éd. Ch. Jouanny, Archives de l'Art français, Nouvelle période, t. V, p. 21.

47 Trata-se das imagens apresentadas neste artigo pelo autor (nota da tradução).

De toda forma, as duas fotografias tiradas do interior de um edifício, a partir do espaço aberto de um terraço ou de uma passagem, têm uma semelhança singular. Quanto ao Japão, é uma vista do santuário xintoísta shinto Heian-Jingû em Kyoto, famoso por suas cerejeiras em flor e... pelas cenas de *Encontros e Desencontros* (Sofia Coppola, 2003), especialmente a cena de Scarlett Johansson caminhando sobre as pedras no lago. Os jardins de inverno e caminhos cobertos (possivelmente sem escadas) fazem a ligação entre os edifícios e o jardim; espaços intermediários, que pertencem tanto dentro quanto fora, oscilando entre luz e sombra, realizando uma “imagem dialética” característica dos lugares ambivalentes de que fala Benjamin.



Figura 30: Fotografias, acervo do autor.

Termino a comparação com este pequeno pão de açúcar que, no canto do jardim Pedra Azul, imita a Pierre Bleu, em relação à Koishikawa Kôraku-em em Tóquio, a imitação (*mitate*⁴⁸) do Monte Lu, local de peregrinação budista na China.

Lemos no *Nihonshoki*, história das origens do Japão (concluído em 720)⁴⁹:

Este ano, um homem emigrou de Paechke, cujo rosto e corpo estavam totalmente manchados de branco,

48 Termo japonês usado pelo autor e que significa aparição (nota da tradução).

49 *Nihonshoki* ou *Nihongi* (720), vol. II, *Chroniques du Japon des premiers temps à 697 ap. J.-C.*, trad. W. G. Aston, New York, Cosimo, 2008 (1896), p. 144.

provavelmente afetados pela micose branca. As pessoas que não gostavam de sua aparência extraordinária queriam exilá-lo em uma ilha no mar aberto. Mas este homem disse: “Se você não gosta da minha pele manchada de pontos, vocês não deviam criar um cavalo ou vaca neste país, já que eles também têm manchas. Além disso, tenho um talento modesto. Eu posso desenhar colinas e montanhas. Pode ser vantajoso para o seu país me aceitar e me empregar. Por que me perder exilando-me em uma ilha no mar?” Então, eles prestaram atenção ao que ele disse e não o expulsaram. Como consequência, o fizeram desenhar representações do monte Sumi e da ponte Wu no pátio sul. As pessoas da época o chamavam pelo nome de Michiko no Takumi, e ele também foi chamado de Shikomaro.

Então, de acordo com Nihonshoki, um homem vindo da coréia, com a pele manchada de branco, como vitiligo - que lhe rendeu o apelido de Shikomaro, onde *shiko* significa feio -, teria recebido a tarefa e a honra de figurar o Monte Sumi, em um pátio do palácio imperial, sob o reinado da Imperatriz Suiko, no começo do sétimo século. O Monte Sumi (Meru, Sumeru ou, em japonês, Shumisen) é uma montanha mítica no centro do mundo de acordo com a cosmologia budista. Sua representação ao lado de uma ponte de estilo chinês (*kurebashi*) assimilada ao estilo do reino de Wu (229-280)⁵⁰ sugere uma ilha no meio do lago. Naquela época, o Príncipe Shōtoku, regente da corte imperial, iniciador do budismo estatal com a aprovação da Imperatriz, enviou emissários à China, os quais, segundo se diz, trarão de volta descrições de jardins.

Certamente, a existência do Príncipe Shōtoku foi contestada, a representação do ideal de governador piedoso elevado à categoria de ícone da mitologia japonesa⁵¹, mas alguns elementos precedentes onde

50 O resto do texto confirma essa conjectura: “Outro homem Paechke chamado Mimachi emigrou para o Japão. Ele diz que aprendeu o estilo de música e dança de Wu. Como resultado, ele foi alojado em Sakurawī e jovens se reuniram para aprender essas artes com ele”.

51 Cf. Aileen Kawagoe, « Statesman Prince Shotoku, legend or real national hero? ». <https://>

talvez a ficção se misture com a história, desenham um belo conjunto de parâmetros na era do surgimento do jardim japonês: a influência chinesa e coreana, a importância dos lugares aristocráticos, o budismo ambiente xintoísta, emprestado da natureza (água e montanha), simbolismo das representações, etc. Adicionado a isso, a emulação, algo como o início de uma moda destinada a ter sucesso. O exemplo da imperatriz Suiko foi seguido pelos aristocratas, algum tempo depois, Otomo no Tabito, como evidenciado por um de seus poemas escritos em 730, no final de sua vida⁵²:

*Fora do meu jardim [sono]
As flores da árvore de ameixa se dispersam
Ou isso poderia ser a neve
Caindo do céu flutuando
- estes céus distantes?*

Conclusão teórica sobre a morfo-estética

A morfo-estética introduz um capítulo importante na construção histórica estética, como visto no pensamento de Francis Hutcheson⁵³ no primeiro tratado de seu *Inquiry into the Original of our Ideas of Beauty and Virtue* (1725)⁵⁴, intitulado “Beleza, ordem, harmonia e desenho”. O filósofo examina a maneira pela qual o sentido humano interno gerencia

heritageofjapan.wordpress.com/inception-of-the-imperial-system-asuka-era/how-buddhism-came-to-take-root-in-japan/prince-shotoku-the-greatest-statesman-of-japan-legend-or-real-national-hero/

52 *Traditional Japanese Poetry: An Anthology*, trad. Steven D. Carter, Stanford, Stanford University Press, 1991, p. 43.

53 Francis Hutcheson (1694-1746) foi um filósofo ligado ao pensamento do Iluminismo Escocês e ao empirismo. O autor faz diversas citações diretas do pensamento de Francis Hutcheson ao longo desta última parte do artigo, são citações da obra *Inquiry into the Original of our Ideas of Beauty and Virtue* (1725), do capítulo “Beleza, ordem, harmonia e desenho” (nota da tradução).

54 *Recherche sur l'origine de nos idées de la beauté et de la vertu*, trad. Anne-Dominique Balmès, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, Coll. « Bibliothèque des textes philosophiques », 1991, Sections I-III, pp. 51-76.

os dados externos, não apenas recebendo-os através dos sentidos, mas analisando ou extraindo deles o prazer. É nesta última clivagem, a do entendimento do bom gosto (*fine taste*), que interessa. Ela se opõe à atitude dos poetas para com os botânicos nesses termos: “Este último tipo de homem pode ter uma maior perfeição nos conhecimentos que são derivados de sensações externas. Eles podem dizer quais são as diferenças específicas das árvores, plantas, minerais, metais; eles conhecem a forma de cada folha, raiz, flor e semente de cada espécie, da qual o poeta é muitas vezes ignorante”. O poeta, ou mesmo “todo homem de bom gosto”, compensa através da sensibilidade sua ignorância de dados objetivos: em posse de um gosto natural e refinado (*fine genius and taste*), ele tem “uma percepção muito mais encantadora (*delightful*) de todo”.

A importância do discurso de Hutcheson é inegável, pois contribui com alguns outros filósofos britânicos para a fundação e o discernimento do campo da estética como teoria de um domínio definido por coisas belas e de bom gosto. Daí esse motivo condutor na literatura da época: a faculdade do gosto difere da compreensão que separa, distingue e classifica; se o resultado dessas operações pode adquirir um tipo de prazer, o “prazer racional”, não se confunde em absoluto com o prazer ou a inconveniência propriamente estética. Embora Hutcheson não use a palavra “estética”, ela é entendível no seu discurso. O prazer que dizemos estético é expressamente definido pela associação que nosso espírito forma entre as associações sensoriais e as duas ordens de ideias, aquelas simples, da cor, do som ou do modo de extensão e aquelas mais complexas, relativas às qualidades de uma “*uniformidade, ordem, arranjo*.” Apesar do caráter analítico que parece emergir nessa identificação das fontes do prazer estético, precursor da teoria do desinteresse. Hutcheson considera que nosso acesso ao prazer pelo sentido interno como imediato (“as ideias de beleza e de harmonia nos agradam tão necessariamente quanto imediatamente”), da mesma forma como nossa relação sensorial as informações externas (podemos provar a doçura, a acidez ou amargura enquanto se ignora “a forma ou o movimento dos corpúsculos que excitam essas percepções”).

Outro aspecto da teoria de Hutcheson merece ser enfatizado: o deslocamento para o subjetivismo que a teoria do sentido interno promete, não suprime radicalmente qualquer objetividade quando é pressionada na caracterização de ideias que nosso espírito mobiliza no encontro com o prazer estético e, como constatamos, com efeito, quando o filósofo declara que as figuras que “excitam em nós as ideias de beleza parecem ser aquelas que a uniformidade existe dentro da variedade”, que ele confirma através de uma série de fórmulas: “onde a uniformidade dos corpos é igual, a beleza é uma função da variedade, e reciprocamente”, “a uniformidade igual, a variedade aumenta a beleza”, etc.

Minha reflexão sobre o jardim japonês e a Pedra Azul me faz repensar Hutcheson, entre o equilíbrio do imediatismo do prazer e a objetividade de sua fonte, onde não seria errado situar o problema estético. O filósofo britânico não considera explicitamente o exemplo do jardim, exceto por comparação quando ele observa que “há uma grande variedade de possíveis proporções, e diferentes tipos de uniformidade, (...) portanto, toda a liberdade de escolha para essa diversidade de gosto que se observa na arquitetura, na jardinagem (Gardening) e em outras artes similares de diferentes nações; todas exibem uniformidade, embora as partes de um possam diferir das partes do outro”. O motivo condutor da uniformidade na variedade é neste momento aplicado à obra de arte como era antes à natureza: “há uma uniformidade surpreendente dentro da variedade quase infinita em cada uma das partes do universo que achamos bonito.” É uma questão da natureza além do alcance dos nossos sentidos tanto quanto aquilo que estamos aptos a observar. Sobre o primeiro assunto, no que diz respeito às estrelas, Hutcheson observa que o raciocínio compensa a nossa incapacidade de apreciar a beleza das formas e movimentos no universo.

Quanto aos seguintes, tomando o exemplo das plantas, enfatiza sua uniformidade de forma além da multiplicidade de suas amostras, não apenas “em sua forma global (...), mas até mesmo na estrutura mais minuciosas de suas partes, mesmo naqueles que o olho nunca poderia distinguir sem a ajuda de lupas”. Essa “uniformidade muito grande na

estrutura e na situação de suas fibras menores” é precisamente o que “encanta o engenhoso botânico”. E para detalhar a regularidade da figura dos caules e dos troncos, das formas cilíndricas ou prismáticas, dos “ramos [que], semelhantes aos seus vários troncos, nascem a distâncias aproximadamente iguais quando nenhum acidente atrasa seu crescimento natural”. Aqui está o famoso princípio da auto-similaridade, a identidade dos ramos e da árvore inteira, na qual a teoria dos fractais é baseada. Dependendo das espécies, diferentes regularidades são observadas: par de ramos para um, alternância para outros ou nó ao redor do tronco, mas, no total, “em cada espécie, todos os primeiros ramos formam o mesmo ângulo com o tronco, e se dividem novamente em pequenas treliças, exatamente da mesma forma que os primeiros em relação ao tronco”.

Como parte de uma reflexão sobre a experiência estética⁵⁵, considero tanto a experiência momentânea e aquela que acumulamos ao longo dos dias, proponho uma teoria da perícia que, ao considerar a atitude do esteta no momento da experiência pontual (na frente de um belo lugar, uma obra de arte, etc.), visa discernir a perícia estética do colecionador e do teórico. Podemos sintetizar três tipos de experiências através das palavras refinamento, classificação e argumentação. A leitura de Hutcheson me levou a considerar que o botânico é tanto colecionador quanto teórico. Quando um especialista se preocupa com “a supressão dos cursos básicos de botânica (e zoologia) e o abandono de jardins botânicos”, é para enfatizar o aspecto taxonômico da perícia, através destes exemplos de “consequências (...): alunos confundindo várias espécies durante o trabalho de pesquisa para uma tese, confusão frequente, na mídia, mas também em publicações semi-científicas, diferentes tipos de pervinca, mirtilos, soja”⁵⁶. De fato, o (a) botânico (a) multiplica os casos, lista-os estabelece nomenclaturas inventando nomes,

55 *L'Expérience esthétique : intuition et expertise*, Presses Universitaires de Rennes, Coll. « Aesthetica », 2010.

56 Clotilde Boivert, ethnobotaniste fondatrice de *L'École des Plantes*, http://www.livrefranchecomte.com/download.cgi?filename=accounts/mnesys_accolad/datas/cms/Boisvert.pdf

porém, a base taxonômica formada a partir da descrição dos vegetais se prolonga nas classificações por categorias (chamadas de “taxons”), as teorias fisiológicas, biogeográficas, farmacológicas, etc., e pode também participar nas teorias biológicas, climatológicas, etc.

A diferença entre a competência do botânico e a competência do esteta não está em uma oposição radical ou paradigmática entre uma postura analítica e uma postura inteiramente sintética, ou, se preferir, entre uma abordagem cognitiva e racional, por um lado emocional e por outro intuitivo.

A competência formal do esteta é tão analítica quanto a habilidade do botânico, mas de uma maneira diferente. Primeiro, se a competência do botânico demonstra uma perícia enciclopédica que associa a recorrência da identificação de amostras com o aprendizado de uma nomenclatura específica, fica claro que a experiência estética de uma amostra não requer a posse da nomenclatura e que o mero contato com a coisa pode despertar prazer estético. Por outro lado, aqui novamente, a repetição dos experimentos desempenha um papel importante, de modo que, no experimento, à maneira das identificações repetidas pelos botânicos, constitui-se uma experiência propriamente estética.

Por diversas vezes sublinhei a profundidade das propostas de David Hume centradas, em *Standard of taste*, sobre a ideia de que a principal característica da perícia estética é a delicadeza; ele fala de “emoções refinadas do espírito [que] são de natureza terna e delicada, e que requerem a concordância de muitas circunstâncias favoráveis para fazê-las brincar com a facilidade e precisão, de acordo com seus princípios gerais e estabelecidos”, de modo que, “o menor impedimento externo a tais *pequenas fontes* ou a menor desordem interna, perturba seu movimento e perturba as operações de toda a máquina”⁵⁷. A delicadeza refere-se não apenas à fragilidade da experiência estética, ao contrário dos modos de discernimento baseados em distinções conceituais e

57 *De la norme du goût (Of the Standard of Taste, 1757)*, trad. de Renée Bouveresse, in *Les Essais esthétiques*, Deuxième partie : *Art et Psychologie*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1974, p. 85. Sublinhado por mim.

grades firmemente estabelecidas, mas também à multiplicidade dessas “pequenas fontes” que a fundem e que são de fato um aprofundamento analítico. Longe de destruir a apreensão imediata e afetiva necessária ao prazer estético, a análise delicada a nutre e fortalece. É o efeito bem conhecido de um curso de análise literária, pictórica, cinematográfica, etc., que amplifica o prazer enfatizando detalhes nunca antes vistos ou estruturas subjacentes que só a análise pode revelar⁵⁸. Da mesma forma, no que diz respeito à obra de arte ou ao jardim, a repetição de encontros com outras formas diversas e variadas, alimenta o fogo do prazer visual, sentimental e intelectual, longe de extingui-lo.

A função analítica não constitui um critério de diferenciação da atitude estética da atitude cognitiva, mas a finalidade da perícia modifica o ponto de vista da análise: a classificação meticulosa, ou mesmo a explicação das estruturas, visa o conhecimento, por um lado, o refinamento do prazer, por outro – sem excluir a colaboração dos dois, uma vez que não está de modo algum excluído a um historiador da arte se divertir quando visita uma exposição que virá, por outro lado, nutrir sua erudição e sua perícia, nem mais nem menos que esse tipo de aprofundamento do conhecimento, que acabo de sugerir, alimenta o esteta para sua própria busca.

Há um plano em que podemos compreender com bastante precisão o compartilhamento de conhecimentos peritos, o da morfologia. Para os botânicos, a morfologia consiste em descrever mais ou menos sistematicamente as formas e estruturas externas das plantas, seus órgãos, enquanto a anatomia se liga as estruturas internas. Vimos como Hutcheson classifica, especialmente no que diz respeito às plantas, a descrição do lado exterior e da diversidade, além da uniformidade que ela se mantém. Para neste plano morfológico na medida em que ele designa um domínio privilegiado pela observação estética, um terreno onde a

58 Cf., sobre este assunto, Jerome Stolnitz, « L'attitude esthétique » (1960), in *Philosophie analytique et esthétique*, trad. de Danielle Lories, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988, p. 109 : “Se tivéssemos a oportunidade de estudar literatura com um professor capaz, sabemos que uma peça ou romance pode se tornar cheia de vitalidade e atração quando você aprende a procurar detalhes antes insensíveis”.

análise é finalizada pelo prazer estético e onde a delicadeza do gosto pode operar tanto na medida em que é uma questão de experiência adquirida, de um capital acumulado de discernimentos cada vez melhores, e onde tal encontro pode alimentá-lo, desde que ele tenha atenção suficiente às pequenas fontes despercebida. Depois do que ele falou sobre as plantas, sua fórmula de unidade na diversidade que resume sua estética, Hutcheson disse: “Essa é a beleza que encanta o botânico inteligente.” Podemos duvidar se, de fato, a diversidade não o encanta tanto quanto, talvez mais. Em todo caso, é ela quem encanta o esteta. E, especialmente, a diversidade morfológica que é apreendida de uma maneira particular que eu chamo de morfo-estética.

A morfologia botânica é prolongada em uma sistemática que, de uma maneira lógica, reclassifica os traços de descrição em categorias gerais, os “táxons”. A morfo-estética manifesta um certo grau de sistematização, mas com o seus próprios “taxons”, uma vez que permanece sobredeterminado pela finalidade estética: o que os olhos discerne por ocasião de uma experiência estética, destinada ao prazer, relatado por ele, fornece o objeto da análise e as categorias de sua análise - como o borrão de folhagem, o casamento com a água, o contraste entre o duro e o mole, a malha das árvores, as muletas que apoiam os ramos frágeis, etc. Todo este trabalho envolve a mediação fotográfica, acusado como turismo, mas tão rico em impressões, como uma espécie repercussão do primeiro prazer no segundo pazer, em que a lembrança do desfrute ao vivo se confunde em nova percepção do que nós tínhamos, mais ou menos, discernido à primeira vista.

VERSÃO ORIGINAL

MORPHO-ESTHÉTIQUE

Comparaison des Jardins Japonais et Brésilien

Dominique Chateau

En septembre 2018, après un colloque à Rio j'ai retrouvé des amis à Vitória qui m'emmènèrent visiter Pedra Azul. C'est un magnifique parc d'État de l'État d'Espírito Santo. Il y a là, au pied d'une imposante formation de granit appelée la Pierre Bleue (Pedra Azul), un beau jardin qui entoure un lac, le Lac Noir (Lago Negro). Alors même que je réfléchissais en cette période aux jardins japonais, j'ai été frappé par les analogies entre ce que j'ai pu y observer et le jardin du Lac Noir. Ce sont ces analogies qui motivent mon texte aujourd'hui, outre des considérations esthétiques sur ce que j'appelle la *morpho-esthétique*.

Clarification préliminaire

Avant toute chose, je veux préciser ma perspective. Je m'intéresse, certes, à l'histoire. D'abord, celle qui trace l'évolution de la catégorie du jardin japonais, des prémisses à la mise en vitrine actuelle du patrimoine, en passant par les progrès autant que les déclinis. Celle, ensuite, qui caractérise chaque jardin, de sa naissance à son statut touristique actuel, en passant par diverses métamorphoses attestant, en concurrence, la reconstitution patrimoniale et la création vivante. Tout cela m'intéresse et se résume à mes yeux dans l'idée que le jardin est un lieu, au sens où son espace est travaillé par une histoire, un devenir — le lieu est

l'« unité de l'ici et du maintenant » dit Hegel⁵⁹ — au sens donc d'un *espace-temps mémoriel*. Cela vaut autant pour le haut lieu consacré par la grande Histoire que pour le modeste « lieu de mon enfance »... Au sentiment de protection qui émane du jardin japonais se mêle cette sorte de respect qu'on éprouve dans un lieu dont, au moins, on soupçonne le fort potentiel de mémoire. On y est préparé par l'environnement ; souvent, on a traversé l'espace du temple pour aller au jardin ; parfois, l'accès se réduit à la proxémique du seuil, mais même la petite guérite du gardien qui sollicite notre paiement nous conditionne. « Passé le pont, les fantômes vinrent à sa rencontre » : les surréalistes, dit-on, adoraient cet intertitre du *Nosferatu* de Murnau... Le seuil du jardin nous fait aussi entrer dans un *altermonde* qui, à la fois ressemble au non-lieu de Marc Augé⁶⁰, surtout pour le touriste qui ne fait qu'y passer, et, à l'instar du passage parisien célébré par Walter Benjamin⁶¹, relève de l'image dialectique du lieu où on passe en même temps qu'on y habite : des moines habitent celui-là, se faufilant en silence, inaperçus, entre les touristes, des fantômes de la cour impériale persistent à hanter celui-ci, mais il faut un commentaire pour les réveiller...

L'un des jardins du Hôsen-in à Kyôto (partie du Shôrin-in) se nomme le Bankan-en, « littéralement : “le jardin que l'on ne peut se résoudre à quitter” »⁶². Bien qu'on soit soumis au flux touristique de la visite programmée, ou encore, pris par le désir d'aller vite de temple en temple, de jardin en jardin, et par l'ivresse de la variation, on ressent ce besoin d'arrêt, on rêve peut-être même de pouvoir venir chaque jour se

59 *Encyclopédie des sciences philosophiques*, II, *Philosophie de la nature*, éd. et trad. Bernard Bourgeois, Paris, Vrin, Coll. « Bibliothèque des textes philosophiques », 2004, Add. § 260, p. 364.

60 Un non lieu est un espace de transition (gare, aéroport, hypermarché, etc.) dont, selon Marc Augé, « l'archétype (...) serait l'espace du voyageur » (*Non-lieux, Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 1992, p. 110.).

61 *Paris, Capitale du XIX e siècle. Le Livre des passages*, édité par Jean Lacoste et Rolf Tiederman, Paris, Les Éditions du Cerf, 2006.

62 In Sophie Walker, dir., *Le Jardin japonais*, trad. M. Beauvais, D. Nègre et H. Plateaux, Paris, Phaidon, Céladon, 2017, p. 264.

ressourcer à la contemplation d'un jardin unique. On dit aussi du Bankan-en qu'il est un jardin-cadre ou un jardin encadré parce qu'on le découvre à travers la vitrine de la salle de réception du Hôsen-in. Voilà, certes, un encadrement religieux : le temple appartient à la branche tendai du bouddhisme qui préconise la sublimation individuelle des passions. Mais aussi un encadrement au sens premier, un artifice destiné au regard, une « présentation de la représentation » qui, pour emprunter à Louis Marin, associe à des « effets de sens » des « effets de présence »⁶³. Cette sorte de présence ne relève d'aucune magie, d'aucune ontologie diffuse. Naïf en connaissance de cause, je sais l'impossibilité d'occulter le symbolisme, non plus que le savoir historique. J'aurais plutôt tendance à chercher à les comprendre l'un et l'autre, l'un avec l'autre — là où la croyance aveugle incline d'aucuns à négliger la causalité historique ; là où, a contrario, le culte exclusif du cognitif incline d'autres à oublier le plaisir.

Le jardin japonais c'est aussi bien le jardin « romantique » du musée Nezu à Tôkyô (proche de la conception anglaise) que l'austérité zen du célèbre jardin sec du Ryôan-ji à Kyôto (dont le minimalisme fascina John Cage, entre autres artistes). Entre ces deux pôles qu'on peine à départager, le visiteur que prend le syndrome du connaisseur — qui, encore et encore, pousse à essayer de nouveaux grands crus, de nouvelles espèces de thé ou de nouvelles musiques du monde —, découvre une vaste palette de variations que la visite continuée des temples japonais ne cessera d'enrichir.

C'est l'attention aux formes, à la délectation qu'offre leur spectacle, qui domine dans mon attitude envers ces jardins. Et c'est pourquoi j'ai pris la décision de privilégier le paramètre constitutif du lieu, parmi d'autres, que met en avant la *morpho-esthétique*. J'ai des raisons d'esthète et de théoricien. Je ne saurais boudier mon plaisir sous prétexte que l'érudition est plus noble. Ce plaisir se suffit à lui-même. Je ne cherche par l'écriture ni à le mimer ni à m'épancher. L'écriture, telle que je la conçois, restaure ce que le plaisir absorbe. Je définis la morpho-esthétique comme la tentative

63 *Opacité de la peinture. Essais sur la représentation au Quattrocento*, Paris, USHER, Coll. Histoire et théorie de l'art, 1989, pp. 10-11.

d'expliciter (déplier, sortir du pli, selon l'étymologie) les motifs objectifs du plaisir esthétique que procure le jardin japonais — motif au double sens de la raison d'une attitude et de la figure dans une représentation.

Qu'est-ce qu'un jardin japonais ? Quelques pistes de définition

L'influence religieuse est évidente, mais il est difficile de décider laquelle constitue l'influence principale, notamment pour la période où apparaissent les « jardins îles » : le shintoïsme, qui multiplie les *kami* de la nature, parmi tant d'autres, le bouddhisme, dont le paradis est représenté par des lacs, des îles et des montagnes entourant de vastes résidences qui symbolisent la demeure du bouddha, voire le taoïsme dont le paradis est représenté par des îles-montagnes flottant sur l'océan où vivent des Immortels (tel le Mont Penglai devenu le Mont Horai en japonais) ? Au vrai, « jardins îles » est un concept consonant avec la géographie japonaise, sa constitution d'archipel avec quatre grosses îles et une multitude de petites îles et d'îlots. L'île peut servir de premier modèle pour penser le jardin : un morceau de terre enclos dans une limite qui la découpe de l'environnement, la mer, d'un côté, à la fois hostile et nourricière, un terrain, de l'autre, voué aux occupations séculières comme régulières.

En considérant divers aspects du problème, à la fois historiques et linguistiques, l'idée d'enceinte semble cruciale. Pour désigner le jardin, le japonais emploie *niwa* dont le kanji signifie abri et cours intérieure, *sono* dont le kanji est symptomatiquement entouré d'un cadre et *teien* dont le kanji se compose des deux précédents. En outre, *teien*, selon Stephen Mansfield, est composé de *tei* qui désigne « le domaine de la nature sauvage (...) », comme elle fut représentée dans les communautés agricoles primitives par la notion de paysage sans règle » et *en* « la sphère de la nature contrôlée (...) », identifiée dans les champs soigneusement délimités »⁶⁴. Sur le plan historique, et pour parcourir les débuts de l'histoire japonaise à très grande

64 *Japanese Stone Gardens, Origins, Meaning, Form*, Tôkyô, Rutland, Singapour, Tuttle Publishing, 2009, p. 17.

vitesse, on repère l'idée d'enceinte dans la reconstitution du village yayoi du site de Yoshinogari dans la préfecture de Saga (île Kyûshû) ; de même, dans les *kofun*, parmi lesquels l'impressionnant Daisen-kofun en forme de serrure d'Osaka, sépulture de l'empereur Nintoku Sakai, avec ses 500 m² et 840 m de long, daté du milieu du VI^e siècle ; ou encore dans la présence d'une sorte de cour devant ou derrière les temples qui fait office d'espace de purification, appelée *yuniwa*, par exemple celui du Geku du temple Ise-Jingû à Ise (préfecture de Mie) édifié vers 690, etc.

De même quand on considère les différentes organisations de l'architecture japonaise ancienne, que ce soit le style Shinden-zukuri de l'époque Heian caractérisé par la symétrie des espaces et la géométrie des bâtiments, la conception en écrin de verdure des jardins de paradis, tel celui du Jôruri-ji de Kizugawa (Préfecture de Kyôto), la réduction de l'espace pour les jardins secs qui se développent à l'époque Kamakura (notamment sous l'influence du moine bouddhiste Muso Soseki qui est réputé avoir installé en 1317 le premier *karesansui* au Saiho-ji de Kyôto, sous la forme d'une cascade de pierre allégorique), la gestion des emprunts du jardin au paysage environnant (*shakkei*) de la Période Muromachi, tel le Tenryu-ji (Kyôto) qui intègre le mont Arashiyama, jardin réputé *le plus ancien shakkei du Japon*, ou encore, à la période Momoyama, à la faveur du développement de la cérémonie du thé, le petit pavillon des maisons de thé, relié à la maison principale par un chemin de pierre (*roji*), mais séparé d'elle par une palissade de bambous (*takegaki*).

Le jardin est enceint. C'est un petit univers refermé sur lui-même, précisément découpé en portions plus ou moins indépendantes à l'intérieur, y compris des passages internes et externes. On ressent toujours l'autonomie de ce micro-univers, telle une puissance protectrice. S'il enferme des avatars artificiels de monuments de la nature (mer, montagne), ce sont aussi des représentations cosmiques sous l'égide des spiritualités influentes. D'où une dialectique de l'attention formelle et de l'interprétation qui, au vrai, dépend du savoir du visiteur. Arrêté à l'inscience des grilles symboliques, ce visiteur ressemble au spectateur d'un opéra italien qui n'en possède pas la langue et n'a pas de traduction

du livret. Voilà ce que je suis : naïf de ce point de vue, sinon à tous égards, du moins à l'égard du symbolisme. Même si les prospectus et Internet me donnent des clefs, je persiste à regarder autrement la chose. En esthète qui porte le sac-à-dos bien garni de la discipline esthétique, sans jamais avoir renoncé à profiter personnellement du sentiment de plaisir dont elle prétend faire la théorie.

Morpho-esthétique comparative

J'entre dans le jardin de Pedra Azul. J'entre en sachant que la question du seuil est importante. Sur le seuil, quelque chose se devine du lieu lui-même. Le seuil est comme l'esquisse du lieu. Il existe une discipline qui met l'accent sur ce genre de choses : la proxémique, science de la relation de l'homme à l'espace par le corps et par le regard. L'entrée dans l'enceinte du jardin a quelque chose de solennel (toute question religieuse mise à part, même).

Je ne vais pas continuer à raconter ma découverte du jardin. Pour ce texte marqué par le parti pris morpho-esthétique, je reclasse mes observations en rubriques dans l'intention explicite de rendre pertinente la comparaison de Pedra Azul avec les jardins japonais. J'introduis des illustrations qui, au vrai, parlent d'elles-mêmes. À gauche Pedra Azul, à droite une image d'un jardin japonais. Et, pour commencer, le *shakkei*, l'intégration du décor environnant dans le jardin. La manière dont le pain de sucre de la Pierre Bleue s'intègre dans le Lac Noir illustre bien cette idée d'emprunter un élément lointain, souvent une montagne, afin que la scénographie du jardin prenne une plus grande ampleur. Il y a aussi l'intention d'affirmer par un prolongement de perspective à l'infini que l'artifice du jardin procède de la nature où on l'installe et lui appartient, en même temps que de faire rentrer cette nature dans l'espace arrangé du jardin — ce qui, en plus d'une fonction de villégiature, de promenade, en fait un lieu de méditation selon l'esprit bouddhiste. J'ai mis en vis-à-vis de Pedra Azul, le somptueux jardin de la villa impériale Shugaku-in à Kyôto (destinée à servir d'ermitage à l'Empereur retiré Go-Mizunoo au

XVIIe siècle) qui annexe dans sa scénographie les Monts Higashiyama du nord-est de Kyôto, notamment le mythique Mont Hiei, une ancienne cité sainte de montagne où il y avait de multiples temples.

Le principe du *shakkei* implique un soin particulier dans le traitement des différents plans de scénographie, en particulier le plan intermédiaire, moitié adossé au paysage, moitié aux limites du jardin ; il fait la transition visuelle entre l'arrière-plan emprunté et le cœur du jardin, généralement un étang. La présence de ce dernier est due à l'influence chinoise (les plans d'eau ont souvent la forme d'un sinogramme) et atteste encore l'influence religieuse puisque l'eau a une valeur de purification selon le shintoïsme (religion animiste typiquement japonaise). Sur le plan morpho-esthétique, ce qui importe c'est l'organisation de la scénographie autour de l'étang, la disposition des espaces et du mobilier : les arbres évidemment, élancés ou tortueux, décoratifs ou sacrés, les ponts et les lanternes, les chemins de pierres, etc. Ce qui me frappe à travers la comparaison entre la vue du Lago negro et celle du jardin est (Higashi-gyoen) du Palais impérial de Tôkyô, c'est que l'étang est un miroir du jardin qui le redouble avec plus ou moins d'ampleur selon les plantations qui le bordent. La scénographie qui peut s'étendre à l'infini par l'emprunt se retourne en elle-même pour renvoyer à la surfaceréfléchissante et suggérer en même temps une autre profondeur que celle de la vue.

L'analogie de ces deux images est frappante. À ce stade de ma comparaison, je me demande évidemment si le designer de Pedra Azul ne se serait pas inspiré du jardin japonais... Côté japonais, il s'agit ici d'un pavillon sur pilotis du parc de Nara (cet endroit étrange où pullulent les daims en liberté). Les bâtiments qui jouxtent l'étang, comme tout le mobilier environnant, sont disposés dans la scénographie de manière à ouvrir une *vue*, c'est-à-dire l'écrin où peut opérer la focalisation sur une portion de jardin remarquable. C'est une notion qu'on trouve aussi dans le jardin anglais dont l'importance esthétique fut historiquement considérable — c'est lorsque l'esthétique du jardin anglais supplanta celle du jardin à la française que naquit la discipline esthétique en grande partie grâce aux philosophes britanniques ; par parenthèse, nombre de jardins

japonais sont une combinaison des deux styles, l'ordre géométrique du jardin français et le désordre (arrangé mais donnant l'impression du sauvage) du jardin anglais. La scénographie organise les vues successives en cachant certaines portions d'approche, puis en ménageant l'espace sur lequel on focalise, autour d'un arbre, d'une lanterne, etc., avec diverses sortes d'encadrements afin que, comme disait Nicolas Poussin du cadre (de la « corniche »), « les rayons de l'œil soient retenus et non point épars »⁶⁵.

D'une certaine façon, ma morpho-esthétique consiste à trier des photographies touristiques, celles que j'ai prises notamment à Kyôto et à Pedra Azul. Un aspect de ce classement ressemblerait au célèbre *Atlas Mnemosyne* d'Aby Warburg, en ce que la comparaison des images « japonaises » de mon réservoir de photographies (comptabilisées par le logiciel Photos de Mac OS, cela donne environ 8500 images) produit des rapprochements et donc du sens, n'était que la morpho-esthétique telle que je la conçois privilégie les associations internes, en évitant celles, externes, qui renvoient la représentation à un contenu mythologique et idéologique. Ce qu'on est tenté de faire avec l'art européen qui fonctionna largement comme une éponge de la mythologie antique, biblique et historique, on peut, certes, le faire avec le jardin japonais (ou assimilé) en y lisant le contexte « religieux » et culturel. Je ne nie nullement l'intérêt d'une telle démarche, mais ce n'est pas la mienne, faite sans doute de posséder à l'égard du jardin japonais un véritable référent mémoriel. Je ne plaide pas davantage la fraîcheur de mon approche, lassé que je serais de la politisation ambiante de l'art. Je me contente de tirer les leçons de la comparaison morphologique et ne les livre qu'en proportion de l'intérêt qu'elles présentent à mes yeux.

En tout état de cause, les deux photographies prises de l'intérieur d'un bâtiment, à partir de l'espace ouvert d'une terrasse ou d'un passage, ont une singulière ressemblance. Quant au Japon, il s'agit d'une vue du sanctuaire shinto Heian-Jingû à Kyôto célèbre pour ses cerisiers pleureurs et... pour les plans de *Lost in Translation* (Sofia Coppola, 2003), notamment

65 Lettre à Chantelou, 28 avril 1639, *Correspondance*, éd. Ch. Jouanny, Archives de l'Art français, Nouvelle période, t. V, p. 21.

ceux de Scarlett Johansson sur le célèbre passage en pierre de l'étang. Les vérandas et les passages couverts (éventuellement sur des escaliers) font le lien entre les bâtiments et le jardin ; espaces intermédiaires, ils appartiennent à la fois à l'intérieur et à l'extérieur ; ils oscillent entre lumière et ombre, réalisant l'« image dialectique » caractéristique des lieux ambivalents dont parle Benjamin.

Je termine la comparaison avec ce petit pain de sucre qui, au creux du jardin de Pedra Azul, imite la Pierre bleue avec, en vis-à-vis au Koishikawa Kôraku-en à Tôkyô l'imitation (*mitate*) du Mont Lu, un site de pèlerinage bouddhiste en Chine.

On lit dans le *Nihonshoki*, récit des origines du Japon (achevé en 720)⁶⁶:

« Cette année un homme émigra de Paechke dont le visage et le corps était entièrement taché de blanc, étant probablement affecté par la teigne blanche. Les gens qui n'aimaient pas son apparence extraordinaire voulaient l'exiler sur une île en pleine mer. Mais cet homme dit : “Si vous n'aimez pas ma peau maculée de pois, vous ne devriez pas élever de cheval ou de vache dans ce pays alors qu'ils sont également maculés de pois blancs. De plus, j'ai un modeste talent. Je peux représenter des collines et des montagnes. Cela pourrait être avantageux pour votre pays de m'accepter et de m'employer. Pourquoi me perdre en m'exilant dans une île en pleine mer?” Alors ils prêtèrent attention à ses mots et ne l'expulsèrent pas. En conséquence, on lui fit dessiner les représentations du mont Sumi et du pont de Wu dans la cour sud. Les gens de l'époque l'appelaient par le nom de Michiko no Takumi, et il était aussi nommé Shikomaro. »

C'est donc, selon le *Nihonshoki*, un homme venu de Corée, à la peau tachetée de blanc, comme par le vitiligo — ce qui lui valut ce surnom de Shikomaro où *shiko* veut dire laid —, à qui aurait été confié la tâche et conféré l'honneur de figurer le mont Sumi, dans une cour du palais impérial, sous le règne de l'impératrice Suiko, au

66 *Nihonshoki* ou *Nihongi* (720), vol. II, *Chroniques du Japon des premiers temps à 697 ap. J.-C.*, trad. W. G. Aston, New York, Cosimo, 2008 (1896), p. 144.

début du VIIe siècle. Le mont Sumi (Meru, Sumeru ou, en japonais, Shumisen) est une montagne mythique au centre du monde selon la cosmologie bouddhique. Sa représentation à côté d'un pont de style chinois (kurebashi) assimilé au style du royaume de Wu (229-280)⁶⁷ laisse soupçonner une île au milieu d'un étang. À cette époque, le Prince Shôtoku, régent de la cour impériale, instaurateur du bouddhisme d'état avec l'aval de l'impératrice, aurait envoyé des émissaires en Chine qui, dit-on, ramèneront des descriptions de jardins.

Certes, on a contesté l'existence du Prince Shôtoku, sorte d'idéal de gouvernant pieux élevé au rang d'icône de la mythologie japonaise⁶⁸, mais les quelques éléments qui précèdent où la fiction se mêle peut-être à l'histoire, dessinent un beau faisceau de paramètres à l'ère de l'émergence du jardin japonais : influence chinoise et coréenne, importance des lieux aristocratiques, implantation bouddhiste en milieu shinto, emprunts à la nature (eau et montagne), symbolisme des représentations, etc. S'y ajoute, l'émulation, quelque chose comme le début d'une mode destinée à réussir. L'exemple de l'impératrice Suiko fut suivi par des aristocrates, tel, quelque temps après, Otomo no Tabito, comme l'atteste l'un de ses poèmes écrit en 730, à la fin de sa vie⁶⁹:

Hors de mon jardin [sono]
Les fleurs de prunier s'éparpillent
Ou cela pourrait être la neige
Tombant du ciel en flottant
— ces cieux éloignés ?

67 La suite du texte confirme cette conjecture : « Un autre homme de Paechke nommé Mimachi émigra au Japon. Il dit qu'il avait appris de Wu leur style de musique et de danse. Il fut en conséquence logé à Sakurawi et de jeunes personnes furent réunies pour apprendre ces arts avec lui. »

68 Cf. Aileen Kawagoe, « Statesman Prince Shotoku, legend or real national hero? »,

<https://heritageofjapan.wordpress.com/inception-of-the-imperial-system-asuka-era/how-buddhism-came-to-take-root-in-japan/prince-shotoku-the-greatest-statesman-of-japan-legend-or-real-national-hero/>

69 *Traditional Japanese Poetry : An Anthology*, trad. Steven D. Carter, Stanford, Stanford University Press, 1991, p. 43.

Conclusion théorique sur la morpho-esthétique

La morpho-esthétique introduit un chapitre important dans l'édifice esthétique, comme on le voit en germe chez Francis Hutcheson dans le premier traité de son *Inquiry into the Original of our Ideas of Beauty and Virtue* (1725)⁷⁰, intitulé « De la beauté, de l'ordre, de l'harmonie et du dessin ». Le philosophe y examine la manière dont le sens humain interne gère les données externes, non seulement les recevant par les sens, mais les analysant ou tirant d'elles du plaisir. C'est ce dernier clivage, celui de l'entendement et du bon goût (*fine taste*), qui l'intéresse. Il oppose l'attitude des poètes à celle des botanistes en ces termes: « Cette dernière sorte d'hommes peut avoir une plus grande perfection dans la connaissance qui est dérivée des sensations externes. Ils peuvent dire quelles sont les différences spécifiques des arbres, des plantes, des minéraux, des métaux ; ils connaissent la forme de chaque feuille, branche, racine, fleur et graine de chaque espèce, ce dont le poète est souvent ignorant. » Le poète, voire même « tout homme de bon goût », compense par la sensibilité son ignorance des données objectives : en possession d'un goût naturel et raffiné (*fine genius and taste*), il a « une perception beaucoup plus enchanteresse (*delightful*) de l'ensemble ».

L'importance du discours d'Hutcheson n'est pas niable tant il contribue avec quelques autres philosophes britanniques à la fondation et au discernement du champ de l'esthétique comme théorie d'un domaine défini par les belles choses et le bon goût. D'où ce leitmotiv dans la littérature de l'époque : la faculté du goût diffère de l'entendement qui sépare, distingue et classe ; si le résultat de ces opérations peut procurer une sorte de plaisir, le « plaisir rationnel », il ne se confond nullement avec l'agrément ou le désagrément proprement esthétiques. Même si Hutcheson n'emploie pas le mot « esthétique », on l'entend d'un bout à l'autre de son discours. Le plaisir qu'on dira esthétique est expressément

70 *Recherche sur l'origine de nos idées de la beauté et de la vertu*, trad. Anne-Dominique Balmès, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, Coll. « Bibliothèque des textes philosophiques », 1991, Sections I-III, pp. 51-76.

défini par l'association que notre esprit forme entre les données sensorielles et deux ordres d'idées, celles, simples, de la couleur, du son ou du mode d'étendue et celles, plus complexes, relatives aux qualités d'« *uniformité, ordre, arrangement* ». En dépit du caractère analytique qui semble se dessiner dans cette identification des sources du plaisir esthétique, précurseur de la théorie du désintéressement, Hutcheson considère que notre accès au plaisir par le sens interne est immédiat (« les idées de beauté et d'harmonie nous plaisent aussi *nécessairement* qu'immédiatement »), tout comme l'est notre relation sensorielle aux informations externes (on peut goûter la douceur, l'acidité ou l'amertume tout en ignorant « la forme ou le mouvement des corpuscules qui excitent ces perceptions »).

Un autre aspect de la théorie d'Hutcheson mérite d'être souligné : le glissement vers le subjectivisme que promet la théorie du sens interne ne supprime pas radicalement toute objectivité comme on le pressent dans la caractérisation des idées que notre esprit mobilise dans la rencontre avec le plaisir esthétique et comme on le constate, en effet, lorsque le philosophe déclare que les figures qui « excitent en nous les idées de beauté semblent être celles dans lesquelles il y a de l'uniformité au sein de la variété », ce qu'il confirme par toute une série de formules : « là où l'uniformité des corps est égale, la beauté est fonction de la variété, et réciproquement », « à uniformité égale, la variété augmente la beauté », etc.

Ma réflexion sur le jardin japonais et sur Pedra Azul m'a fait repenser à Hutcheson, à cette balance entre l'immédiation du plaisir et l'objectivité de sa source où il n'a pas tort de situer la problématique esthétique. Le philosophe britannique ne considère pas explicitement l'exemple du jardin, sinon par comparaison lorsqu'il note qu'« il y a une grande variété de proportions possibles, et différentes sortes d'uniformité, (...) donc toute la liberté voulue pour cette diversité de goût que l'on observe dans l'architecture, le jardinage (*Gardening*) et autres arts semblables de différentes nations : tous présentent de l'uniformité, quoique les parties de l'un puissent différer des parties de l'autre ». Le

leitmotiv de l'uniformité dans la variété est à ce moment appliqué à l'œuvre d'art comme il l'a été précédemment à la nature : « il y a une surprenante uniformité au sein de la variété presque infinie dans chacune des parties de l'univers que nous trouvons belle. » Il s'agit de la nature qui excède la portée de nos sens autant que de celle qu'on est apte à observer. Au sujet de la première, s'agissant des étoiles, Hutcheson remarque que le raisonnement supplée notre inaptitude pour apprécier la beauté des formes et des mouvements dans l'univers.

En ce qui concerne les secondes, prenant l'exemple des végétaux, il souligne leur uniformité de forme par-delà la multiplicité de leurs échantillons, non seulement « dans leur forme globale (...), mais jusque dans la structure la plus infime de leurs parties, même dans celles que l'œil ne pourrait jamais distinguer sans l'aide de verres grossissants ». Cette « très grande uniformité dans la structure et la situation de leurs plus petites fibres » est justement ce « qui charme le botaniste ingénieux ». Et de détailler la régularité de figure des tiges et des troncs, des formes cylindriques ou prismatiques, des « branches [qui], semblables à leurs divers troncs, naissent à des distances à peu près égales quand aucun accident ne retarde leur croissance naturelle ». S'esquisse là le fameux principe d'auto-similarité, l'identité des branchements et de l'arbre entier, sur quoi se fonde la théorie des fractales. Selon les espèces, ce sont des régularités différentes qu'on observe: paire de branches pour l'une, alternance pour d'autres ou nœuds entourant le tronc, mais, au total, « dans chaque espèce, toutes les premières branches forment les mêmes angles avec le tronc, et se divisent de nouveau en branches plus petites, exactement de la même manière que les premières par rapport au tronc ».

Dans le cadre d'une réflexion sur l'expérience esthétique⁷¹, conçue à la fois comme l'expérience qu'on fait un jour et celle qu'on accumule au fil des jours, j'ai proposé une théorie de l'expertise qui, tenant compte de l'attitude qu'à l'esthète au moment de l'expérience ponctuelle (devant un beau site, une œuvre d'art, etc.), vise à discerner l'expertise esthétique

71 *L'Expérience esthétique : intuition et expertise*, Presses Universitaires de Rennes, Coll. « Aesthetica », 2010.

des expertises du collectionneur et du théoricien. On peut synthétiser les trois sortes d'expertise par les mots raffinement, classement et argument. La relecture d'Hutcheson m'amène à considérer que le botaniste est à la fois collectionneur et théoricien. Lorsqu'une spécialiste s'inquiète de « la suppression des cours fondamentaux de botanique (et de zoologie) et l'abandon des jardins botaniques », c'est pour souligner l'aspect taxinomique de l'expertise, à travers ces exemples de « conséquences (...): élèves confondant plusieurs espèces lors d'un travail de recherche pour une thèse, confusion fréquente, dans les médias mais aussi dans des publications semi-scientifiques, des différentes sortes de pervenches, de myrtilles, de sojas »⁷². De fait, le ou la botaniste multiplie les cas, les répertorie, établit des nomenclatures en inventant des noms, mais la base taxinomique formée à partir de la description des végétaux se prolonge dans des classifications par catégories (dites « taxons »), des théories physiologiques, biogéographiques, pharmacologiques, etc., et peut aussi participer aux théories biologiques, climatologiques, etc.

La différence entre la compétence du botaniste et la compétence de l'esthète ne réside pas dans une opposition radicale, paradigmatique, entre une posture analytique et une posture qui serait toute synthétique, ou, si l'on veut, entre une approche cognitive et rationnelle, d'une part, affective et intuitive, d'autre part. La compétence formelle de l'esthète est tout aussi analytique que la compétence du botaniste, mais d'une manière différente. D'abord, si la compétence du botaniste relève d'une expertise encyclopédique qui associe la récurrence du repérage des échantillons avec l'apprentissage d'une nomenclature spécifique, il est bien clair que l'expérience esthétique d'un échantillon ne nécessite pas la possession de la nomenclature et que le simple contact avec la chose peut susciter le plaisir esthétique. En revanche, là aussi, la répétition des expériences joue un rôle important, en sorte que, d'expérience en expérience, à la

72 Clotilde Boivert, ethnobotaniste fondatrice de *L'École des Plantes*, http://www.livre-franchemonte.com/download.cgi?filename=accounts/mnesys_accolad/datas/cms/Boisvert.pdf

manière des repérages répétés des botanistes, se constitue une expertise proprement esthétique.

J'ai plusieurs fois souligné la profondeur des propositions de David Hume centrées, dans son *Standard of Taste*, sur l'idée que la caractéristique principale de l'expertise esthétique est la finesse, la délicatesse ; il parle d' « émotions raffinées de l'esprit [qui] sont d'une nature très tendre et délicate, et requièrent le concours de beaucoup de circonstances favorables pour les faire jouer avec facilité et exactitude, selon leurs principes généraux et établis », en sorte que « la moindre entrave extérieure à de tels *petits ressorts* ou le moindre désordre interne, perturbe leur mouvement et dérègle les opérations de la machine entière »⁷³. La délicatesse renvoie non seulement à la fragilité de l'expérience esthétique, à la différence des modes de discernements qui s'appuient sur des distinctions conceptuelles et des grilles fermement établies, mais aussi à la multiplicité de ces « petits ressorts » qui la fondent et qui relèvent bel et bien d'un approfondissement analytique. Loin de détruire l'appréhension immédiate et affective nécessaire au plaisir esthétique, l'analyse délicate la nourrit et la renforce. C'est l'effet bien connu d'un cours d'analyse littéraire, picturale, cinématographique, etc., que d'amplifier le plaisir en mettant l'accent sur des détails auparavant inaperçus ou sur des structures sous-jacentes que seule l'analyse peut faire apparaître⁷⁴. De même, en ce qui concerne l'œuvre d'art ou le jardin, la répétition des rencontres avec des formes diverses et variées attise le feu du plaisir visuel, sentimental et intellectuel, loin de l'éteindre.

La fonction analytique ne constitue donc pas un critère de différenciation de l'attitude esthétique et de l'attitude cognitive, mais la

73 *De la norme du goût (Of the Standard of Taste, 1757)*, trad. de Renée Bouveresse, in *Les Essais esthétiques*, Deuxième partie : *Art et Psychologie*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1974, p. 85. Souligné par moi.

74 Cf., à ce sujet, Jerome Stolnitz, « L'attitude esthétique » (1960), in *Philosophie analytique et esthétique*, trad. de Danielle Lories, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988, p. 109 : « « Si on a eu la chance d'étudier la littérature avec un professeur capable, on sait comme une pièce ou un roman peuvent devenir pleins de vitalité et d'attrait quand on apprend à chercher les détails auxquels on était auparavant insensible. »

finalité de l'expertise modifie le point de vue de l'analyse : le classement minutieux, voire l'explicitation des structures, vise la connaissance, d'un côté, le raffinement du plaisir, de l'autre — sans pour autant exclure la collaboration des deux, puisqu'il n'est nullement exclu qu'un historien de l'art prenne du plaisir lorsqu'il visite une exposition qui viendra, par ailleurs, alimenter son érudition et son expertise, ni plus ni moins que que cette sorte d'approfondissement du savoir, je viens de le suggérer, nourrit l'esthète pour sa propre quête. Il y a un plan sur lequel on peut comprendre assez précisément le partage des expertises, celui de la morphologie. Pour les botanistes, la morphologie consiste à décrire plus ou moins systématiquement les formes et structures externes des plantes, de leurs organes, tandis que l'anatomie s'attache aux structures internes.

On a vu comment Hutcheson range, s'agissant notamment des plantes, la description de l'externe du côté de la diversité, par-delà l'uniformité à quoi elle se ramène toujours. Je m'arrête à ce plan morphologique dans la mesure où il désigne un domaine que l'observation esthétique privilégie, un terrain où s'exerce l'analyse finalisée par le plaisir esthétique et où la délicatesse du goût peut opérer à la fois dans la mesure où elle relève d'une expérience acquise, d'un capital accumulé de discernements toujours plus fins, et où telle ou telle rencontre peut l'alimenter à condition d'avoir l'attention suffisante à quelque petit ressort sinon inaperçu. Après qu'il a sorti à propos des plantes la formule de diversité dans l'unité en quoi se résume son esthétique, Hutcheson dit : « Telle est la beauté qui charme le botaniste ingénieux. » On peut douter, en fait, que la diversité ne le charme pas autant, sinon plus. En tout état de cause, c'est elle qui charme l'esthète. Et, tout particulièrement, la diversité morphologique qui est appréhendée d'une façon particulière que je nomme donc *morpho-esthétique*.

La morphologie botanique se prolonge dans une systématique qui, d'une façon logique, reclasse les traits de description en catégories générales, les « taxons ». La morpho-esthétique manifeste un certain degré de systématisation, mais avec ses propres « taxons », puisqu'elle reste surdéterminée par la finalité esthétique : ce que l'œil a discerné à

l'occasion d'une expérience esthétique, destinée au plaisir, signalée par lui, fournit l'objet de l'analyse et les catégories de son analyse — telles que le flou du feuillage, le mariage avec l'eau, le contraste du dur et du mou, l'emballage des arbres, les béquilles qui soutiennent les branches fragiles, etc. Tout ce travail passe par la médiation photographique, aussi décrite que le tourisme, mais tellement féconde en impressions, comme une sorte de rebond du plaisir premier dans un plaisir second où se mêlent le rappel de la jouissance *live* et une aperception nouvelle de ce qu'on avait plus ou moins discerné de prime abord.

SOBRE OS AUTORES

ANDRESSA SCHRÖDER

Pesquisadora no Centro de Ciências Culturais Giessener Graduiertenzentrum Kulturwissenschaften (GGK) na Universidade Justus-Liebig-Universität Giessen (Alemanha). Atualmente realiza doutorado na Universidade Justus-Liebig-Universität Giessen, o título da sua tese é “Affective Sustainable in Alternative Art Festivals: An Aesthetic Approach to Sustainability Ethics.” Foi membro do Graduate Centre for the Study of Culture (GCSC) e International PhD Programme Literary and Cultural Studies (IPP) na mesma universidade e da International Sustainable Development Research Society (ISDRS).

DAVI WINDHOLZ

Ph.D. em Psicologia pela York University (2016). B;A. Em educação não formal (ou informal) e pós em Terapia Gestaltica de grupo. Nasceu em São Paulo em 1955. Emigrou a Israel em 1973, vive atualmente na cidade de Nahariya, no norte de Israel, desde 2004. Fundador e Diretor do Alternative Center For Peace, Dialogue and Nonviolence (Centro Alternativo para Paz, Diálogo e Não Violência) desde 2008 e diretor do Merkaz Keshet aonde palestra e ministra workshops sobre inteligências múltiplas, inteligência emocional, comunicação não violenta e sexualidade saudável (inteligência sexual).

DOMINIQUE CHATEAU

Doutor em Filosofia e Professor Emérito da Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (França), onde atua no Instituto de Artes, Criações, Teorias e Estética (ACTE) e na Escola de Doutorado em Artes Plásticas, Estética e Ciências das Artes. Possui uma ampla

produção bibliográfica, destacando-se os livros: *Duchamp et Duchamp* (1999), *Qu'est-ce que l'art?* (2000), *Esthétique du cinema* (2006), *Esteticadecine* (2010), *L'Esthétisation de l'art. Art contemporain et cinema* (2014), *Après Charlie: le déni de la représentation* (2016).

FABÍOLA CRISTINA ALVES

Doutora em Artes pela Universidade Estadual Paulista, Brasil (UNESP). Realizou estágio de doutorado-sanduiche na Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, França (PDSE-CAPES). Desenvolveu pós-doutorado em História da Arte na Universidade Federal de São Paulo, Brasil (UNIFESP). Atualmente é professora visitante na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e no Programa Associado de Pós-Graduação em Mestrado em Artes Visuais (UFPB/UFPE).

LAURA LORENA UTRERA

Doutora em Humanidades e Artes (Literatura) pela Universidade Nacional do Rosário, Argentina (UNR), pós-doutora e mestre em Literatura Argentina pela mesma instituição. É professora adjunta na Universidade Nacional do Rosário e atua junto ao Instituto de Investigaciones Críticas y Humanas (IECH). Foi professora visitante na Universidade de Guanajuato, México; na Pontifícia Universidade Católica do Chile, Chile; na Universidade Federal de São Carlos (UFSC); na Universidade Santander, Colômbia e na Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre (PUC-RS).

MARIA BETÂNIA E SILVA

Professora da Graduação e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Licenciada em Artes Plásticas pela UFPE. Mestre em Educação pela UFPE. Doutora em Educação pela UFMG com estágio sanduiche na École Normale Supérieure de Paris, França. Desenvolve pesquisas com ênfase em memórias, história do ensino de arte, formação docente em arte e práticas pedagógicas.

MARIA LUÍSA BELLIDO GANT

Professora Catedrática de História de Arte e Diretora da Secretaria de Bienes Culturales da Universidade de Granada, Espanha. Coordenadora do curso de Máster Proprio en Museología da Universidad de Granada y la Junta de Andalucía. Professora no curso de Máster oficial Conocimiento y Tutela del Patrimonio Histórico e no curso de Máster Oficial en Estudios Latinoamericanos, ambos da Universidade de Granada. Ex-Coordenadora do Programa de Doutorado em História y Artes da Universidade de Granada (2013-2015).

PATRICIA RAQUIMÁN ORTEGA

Professora de Artes Visuais; Licenciada em Arte com menção em escultura; Licenciada em Educação Média; Mestre em Desenho Instrucional e Doutora em Ciências da Educação, Pontifícia Universidade Católica do Chile. Doutora em Sciences de l'Éducation, Université de Rouen, França. Acadêmica de pré e pós-graduação na área da Didática das Artes Visuais e Práticas Pedagógicas. Investigadora principal de projetos de investigação sobre a formação inicial docente e a educação artística. Avaliadora de projetos de investigação de universidades nacionais e internacionais. Especialista e consultora na área da educação artística em nível nacional e internacional. Parte do diretório do CLEA e COEDUCARTE, membro do INSEA.

RENATA WILNER

Doutora em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992). Atuou como professora de Artes Plásticas em escolas das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro de 1994 a 2009. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB e exerce a função de Chefe do Departamento de

Artes da UFPE. Foi coordenadora do Instituto de Arte Contemporânea da UFPE de 2013 a 2015, diretora institucional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil de 2013 a 2014 e coordenadora do Programa de Licenciaturas Internacionais na UFPE para Artes Visuais e Teatro de 2012 a 2014.

ROBSON XAVIER DA COSTA

Professor e Coordenador do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE); Professor do Programa de Pós-Graduação em Computação, Comunicação e Arte (PPGCCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Pós-Doutor em Estética e História da Arte pelo PPGEHA do Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo (USP); Doutor em Arquitetura e Urbanismo; Mestre em História; Licenciado em Educação Artística – Artes Plásticas. Artista Visual, Curador e Docente do Departamento de Artes Visuais da UFPB.

ROSÂNGELA PACÍFICO MATIAS

Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Arte-Educação pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP). Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (RMPJ). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Artes Visuais (GPEAV/ UFPB).

SUELI WINDHOLZ

Arte/educadora e arte/terapeuta com ênfase em dança, teatro e terapia através de dança e cores. Nasceu em São Paulo em 1954. Imigrou para Israel em 1974 e vive na cidade de Nahariya, no norte de Israel, desde 2004. Co-fundadora e Coordenadora de Artes do Alternative Center For Peace, Dialogue and Nonviolence (Centro Alternativo para Paz, Diálogo e Não Violência) desde 2008.

EU

Este livro foi diagramado pela Editora da UFPB em 2020,
utilizando a família da fonte Minion Pro. Impresso em papel
Offset 75 g/m² e capa em papel Supremo 250 g/m².

A coletânea Pesquisa em Artes Visuais: diálogos internacionais apresenta um conjunto significativo de artigos resultados de investigações que pode promover a reflexão sobre temas relevantes e contemporâneos ao campo investigativo das Artes Visuais. Com a publicação almejamos colaborar, expandir e instigar futuras investigações em/sobre/com Artes Visuais, objetivando promover o fortalecimento da diversidade da pesquisa e contribuindo para o campo expandido das Artes Visuais.

ISBN 978-85-237-1507-6



9 788523 715076