

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE

PATRICIANE BORN

**OFICINA DE ARTE CONTEMPORÂNEA:
leitura e produção de sentidos com adolescentes**

Porto Alegre
2008

PATRICIANE BORN

**OFICINA DE ARTE CONTEMPORÂNEA:
leitura e produção de sentidos com adolescentes**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Especialização em Pedagogia da Arte, do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.

Orientadora:

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar

Porto Alegre
2008

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional aos meus desejos e realizações.

Ao meu namorado Gustavo, por compartilhar as “euforias” e “disforias” geradas ao longo do curso e pelo incentivo – em todos os sentidos – ao meu aprimoramento.

À minha professora orientadora Analice, pela dedicação em nossos encontros e por possibilitar-me a apreensão de outros sentidos em meu processo de ensino-aprendizagem em Arte.

Aos meus colegas e agora amigos, pela convivência e troca de experiências durante quatro noites por semana, as quais contribuíram na minha constante formação pessoal e profissional.

A todos os professores do curso, por nos proporcionarem novos conhecimentos nas distintas linguagens artísticas, incentivando-nos com suas pesquisas.

Aos alunos que se propuseram a participar de minha pesquisa, pela interação com as ações propostas e pelos sentidos que produzimos juntos.

Fazer acontecer, fazer viver, para, de novo, fazer sentir e fazer sentido é o processo comunicacional renovador da arte contemporânea, que também renova os homens por renovar-lhes a sua significação nesse mundo em que tudo tende à obsoletização, à insignificância, inclusive, a própria vida. (OLIVEIRA, 2001, p. 379).

RESUMO

A partir da análise de uma oficina de arte contemporânea realizada em uma escola municipal da periferia de Sapucaia do Sul/RS, esta monografia buscou compreender a leitura, como produção e apreensão de sentidos, feita por adolescentes. A leitura de imagem é, atualmente, uma importante prática no ensino de artes visuais, e neste trabalho foi enfocada do ponto de vista da teoria semiótica greimasiana, a qual estuda a significação através das relações entre o plano da expressão e o plano do conteúdo. Há poucos trabalhos sobre a leitura de obras de arte contemporânea na escola neste enfoque teórico. Na pesquisa com um grupo de doze adolescentes foram utilizadas entrevistas, anotações, exibição de documentários, atividades de leitura de obras contemporâneas, momentos de criação e saída de estudos. Os participantes da oficina produziram reflexões em cada uma das ações realizadas, as quais evidenciaram o contexto em que estão inseridos e o repertório que traziam. As conclusões indicam que os efeitos de sentidos produzidos e apreendidos foram mais significativos nas atividades de leitura de imagens e através da interação com as obras visitadas, sendo essa uma importante estratégia enunciativa na construção da significação da arte contemporânea. A pesquisa reforça ainda mais que a leitura e a visita a exposições artísticas contemporâneas podem ser uma importante ferramenta no atual ensino de artes visuais.

Palavras-chave: Leitura – Semiótica Greimasiana – Produção de sentidos – Arte Contemporânea.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Criação dos diários de bordo.	19
Figura 2: Escrita dos significados do termo “arte contemporânea”	20
Figura 3: Observação e leitura de reproduções de obras.....	21
Figura 4: “Escada” (SP, 1968), obra de Carmela Gross.....	22
Figura 5: Cenas do documentário “Uma instalação de Carmela Gross”.....	22
Figura 6: Cenas do documentário “As máquinas de Guto Lacaz”.....	23
Figura 7: Modificação de espaços da escola.....	25
Figura 8: Ressignificações de objetos, experimentadas por “Em”.	26
Figura 9: Adolescentes na obra “Casca”, de Carmela Gross.....	27
Figura 10: Interação com a obra “Paisagem” (2005), de Mauro Fuke.....	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 A LEITURA DE IMAGEM: APONTAMENTOS	9
1.1 A leitura da arte contemporânea no ensino de artes visuais	10
2 LEITURA E SIGNIFICAÇÃO NA SEMIÓTICA GREIMASIANA.....	13
3 A OFICINA	16
3.1 Contexto da Oficina e dos participantes	16
3.2 Ações realizadas	17
3.2.1 Entrevista	17
3.2.2 Diário de bordo.....	18
3.2.3 Leitura de obras contemporâneas	19
3.2.4 Exibição de documentários	21
3.2.5 Momentos de criação.....	23
3.2.6 Saída de estudos	27
4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS.....	38
ANEXOS	40

INTRODUÇÃO

No ano de 2007, levei uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental da escola municipal em que leciono a disciplina de “Educação Artística”¹, no maior evento cultural que acontece em Porto Alegre (RS), a Bienal do Mercosul, em sua sexta edição. Organizamos nossa saída de modo a visitarmos dois espaços da mostra (Zona Franca e Conversas), saindo pela manhã e voltando à tarde, no horário do término da aula.

Esta experiência foi muito marcante para eles e para mim, pois, desses vinte e nove alunos, a grande maioria nunca havia visitado uma exposição artística (alguns nunca tinham ido à Usina do Gasômetro e visto o Rio Guaíba). Observei o estranhamento misturado com o deslumbramento dos estudantes, enquanto olhavam e interagiam com as obras expostas. Muitos questionamentos surgiram, a respeito principalmente sobre as diferentes linguagens artísticas, o material usado, o tema abordado pela obra e pelo artista que a criou, a autenticidade e a questão do belo (presente ou não na obra).

Ao voltarmos para a escola, o assunto perdurou por alguns dias em sala de aula, e percebi que aqueles adolescentes haviam sido afetados pelas manifestações artísticas que viram e experimentaram.

Assim surgiu a motivação inicial para a realização da presente pesquisa: a necessidade desses estudantes – moradores da periferia de Sapucaia do Sul – terem contato com produções artísticas, em especial as contemporâneas que abarcam várias linguagens, como as instalações, intervenções, objetos, vídeo-arte, experienciando-as e produzindo sentidos. A partir da realização de uma oficina sobre arte contemporânea, pretendi proporcionar experiências e reflexões aos adolescentes, onde fosse possível produzir significação, para posterior análise, de minha parte, sob o olhar de alguns conceitos da semiótica greimasiana, a teoria da significação.

Como o conhecimento e a experimentação com a arte contemporânea não tem sido o principal objetivo da arte na escola, o que me motivou, também, a realizar essa pesquisa é a possibilidade que a arte contemporânea tem de transformar o cotidiano, ou, pelo menos, de possibilitar uma nova leitura dele. Cotidiano este que, muitas vezes, não dá lugar à criação e à ressignificação das coisas, das situações e condições de vida desses adolescentes. Como diz Ana Mae Barbosa, (apud Rossi, 2003, p. 09-10), “a leitura de imagens na escola prepararia os

¹ Em todas as escolas municipais de Sapucaia do Sul, a nomenclatura ainda é essa, embora a lei federal nº 9.394/96 já tenha mudado esse termo, separando a disciplina de Arte em quatro áreas de conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na aula de artes, ou no cotidiano”.

Para tal, é importante abordar a leitura de imagem na escola, enfocando a leitura da arte contemporânea no ensino das artes visuais, conforme veremos no capítulo 1. No segundo capítulo, escrevo sobre a leitura e seus possíveis significados sob o olhar da semiótica greimasiana.

O contexto da oficina e de seu público, assim como as ações realizadas, são descritas no terceiro capítulo, sendo que no último, pretendi fazer uma análise da produção e apreensão dos efeitos de sentido, a partir dos dados coletados.

1 A LEITURA DE IMAGEM: APONTAMENTOS

A imagem está presente na vida do homem desde as primeiras civilizações. Como dizem Santaella e Nöth (1999, p. 13), “imagens têm sido meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento do registro da palavra pela escritura”. Está, atualmente, devido às tecnologias de produção e reprodução de imagens, muito mais presente do que já esteve no passado, ocupando “um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo. Livros, revistas, *outdoors*, internet, cinema, vídeo, tevê, (...) produzem imagens incessantemente, quase sempre à exaustão e diante de olhares de passagem” (SANTAELLA; NÖTH, 1999, p. 13).

A imagem, segundo a semiótica Ana Claudia de Oliveira, se vivifica em cada ato de olhá-la, fazendo-a “ser e agir como um sujeito no aqui e no agora da duração do olhar daquele sujeito que a capta” (2001, p. 05). Ela define, então, a imagem como um texto², não importando a natureza de seu suporte e afirma que “toda e qualquer imagem significa pelos efeitos de sentido que ela produz, o que embasa a postulação de que a significação está então no modo *como* ela dá a ver *o que* torna visível” (OLIVEIRA, 2001, p. 06).

Assim, ao falar que o nosso olhar não é ingênuo, pois “ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais”, Pillar (2003, p.16) considera toda a bagagem visual que cada ser humano possui, a partir de suas vivências e de sua relação com o mundo, cada vez mais povoado por essas imagens e pelas significações produzidas.

Por esse motivo, atualmente, no ensino da arte, busca-se cada vez mais a educação do olhar, tendo em vista o grande contato com imagens de todas as origens, dimensões, formatos, cores, significações e a abundância de informação e formação que esses textos visuais nos proporcionam, a partir de nossa leitura.

Depois de uma rigidez de conteúdos no ensino de arte, que perdurou até os anos quarenta, a valorização da livre-expressão na escola abriu caminho para um posterior esvaziamento de conteúdos e desvalorização da disciplina de Artes. Nos anos oitenta, as discussões sobre o ensino de arte na escola procuraram rver o modo como a livre-expressão vinha sendo trabalhada.

A partir de pesquisas internacionais, como o DBAE – Discipline Based Art Education, criado nos EUA e, em seguida, a reunião de idéias desenvolvidas por Ana Mae Barbosa,

² Texto, numa definição da semiótica greimasiana, é o resultado da junção do plano do conteúdo, construído sob a forma de um percurso gerativo, com o plano de expressão. O texto é um objeto de significação e um objeto cultural de comunicação entre sujeitos (BARROS, 1994, p. 90).

chamada de Proposta Triangular – sobre a qual discorre no livro “A imagem no ensino da arte” (2004) –, pode-se afirmar que houve uma gradual mudança no ensino de arte na educação brasileira. Complementa Almeida que

a relação da imagem com o ensino da arte precisa ser vista numa perspectiva histórica: as novas abordagens do ensino da arte, introduzidas no Brasil por volta da década de oitenta, propõem uma inter-relação entre produção, leitura da imagem e contextualização histórica, onde os conteúdos da arte sejam explicitados. Nesta concepção de ensino da arte, a imagem ganhou lugar de destaque na sala de aula, antes execrada pelas metodologias modernistas. (ALMEIDA, 2003, p. 73)

Perante a importância da imagem no ensino, é válido lembrar que a leitura de imagem não deve ser considerada como a procura da intenção do artista ou atribuição de valor, “mas como percurso inverso ao da produção, no caminho do olho que percebe e mediante contato visual com os planos da expressão e do conteúdo ” (BUORO, 2002, p. 132). Leitura essa entendida como produção e apreensão de sentidos, considerando a especificidade de cada linguagem artística.

Hoje, a leitura de obra é utilizada por muitos professores de arte, embora ainda existam aqueles que, por não terem estudo e preparo na área, acabam dando prioridade somente às técnicas manuais e decorativas. Assim, se a arte-educação e o mundo da arte dividem as mesmas concepções, importa considerar que as imagens da arte contemporânea, recebam atenção especial na sala de aula (ALMEIDA, 2003, p. 74).

1.1 A leitura da arte contemporânea no ensino de artes visuais

Desde Duchamp, na vanguarda dadaísta, a produção artística vem atravessando fronteiras entre arte e vida, rompendo com conceitos estáticos e tradicionais dessa área. A partir dos movimentos artísticos das décadas de 1960-70, a interação com os meios de comunicação e tecnológicos, assim como o rompimento com materiais nobres e linguagens tradicionais, as artes visuais contaminam espaços comuns, outras áreas do conhecimento e o próprio cotidiano, abordando questões que outrora não faziam parte de seu *métier*. Como diz Cocchiarialle,

a arte contemporânea, de modo inverso e na contramão dessa tendência, esparramou-se para além do campo especializado construído pelo modernismo e passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida, tornando-se uma coisa espalhada e contaminada por temas que não são da própria arte. (COCCHIARALLE, 2006, p. 16)

Assim, na arte contemporânea não há mais estilos definidos, mas sim linguagens híbridas, permeadas por nossa vida cotidiana, tanto por sua proximidade com questões que nos são pertinentes, como pela interação que exige do espectador para que a obra se realize.

Em vista disso, a autenticidade da arte contemporânea é muito discutida, principalmente por pessoas leigas, que questionam forma e conteúdo, procurando uma explicação verbal para o que deveria ser sentido, fruído, e não traduzido em palavras (COCCHIARALE, 2006). Adjetivos como “estranho”, “feio”, “absurdo”, são usados para caracterizar um tipo de arte que, muitas vezes, é acusada de ser complexa e difícil de entender. O que gera tais situações é a ausência de um conhecimento sobre arte e sobre arte contemporânea e de um olhar mais observador, perceptivo e crítico.

Perante esses fatos, podemos nos questionar sobre como o ensino de artes visuais vem abordando a arte contemporânea na sala de aula. Algumas pesquisas já foram e estão sendo realizadas sobre o assunto, contribuindo com a formação de professores. Aliás, instituições e fundações, como a Fundação Bienal do Mercosul, realizam, há algum tempo, programas e cursos de formação para educadores em arte, a partir de exposições artísticas contemporâneas.

Porém, por experiência própria, percebo que ainda há muita resistência com as linguagens contemporâneas por parte de alguns professores e, principalmente, dos estudantes. Seja por falta de contato e convívio, o estranhamento e até repulsão por certas manifestações artísticas é latente. Assim, cada vez mais, precisam ser criadas e re-criadas novas propostas, alternativas e maneiras de realizar leituras e ações a partir de obras contemporâneas na sala de aula. Essas foram questões propulsoras para a realização dessa pesquisa, mais especificamente em como a leitura e a produção de sentidos a partir da visualidade contemporânea acontece no ensino de artes visuais.

Foram escolhidos somente alguns conceitos pontuais da arte contemporânea para a realização das leituras com os adolescentes, considerando a amplitude e subjetividade da mesma e o curto espaço de tempo para a prática da pesquisa. Linguagens artísticas não-tradicionais, ressignificação de materiais do cotidiano, interação com o espectador e autoria da obra foram aspectos considerados nas ações e reflexões propostas.

Existem diferentes enfoques que podem ser dados para a leitura de obras de arte e imagens em geral. Algumas delas seriam a leitura formalista, que trata da forma; a iconográfica, que se centra mais no tema; a histórica, que considera dados do contexto (tempo e lugar); a psicológica, que analisa, juntamente com a obra, a vida do artista; a leitura semiótica (PILLAR, 2007), que aborda a produção e apreensão de efeitos de sentido na relação do leitor com a obra. Ao realizar essa pesquisa, escolhi como pressuposto teórico a

semiótica greimasiana para a leitura de obras e análise da produção de sentidos dos adolescentes. Tal escolha se deve a essa teoria entrelaçar as dimensões da expressão (a materialidade das imagens, cores, formas e o modo de organização do espaço) e do conteúdo na leitura do texto visual.

2 LEITURA E SIGNIFICAÇÃO NA SEMIÓTICA GREIMASIANA

A leitura de uma obra de arte “é uma aventura em que cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados” (PILLAR, 2003, p.17) e a semiótica é uma teoria que busca estudar a produção e apreensão de sentidos nesses textos não só visuais, como também multissensoriais, encontrados na arte contemporânea. Mas, o que aborda a semiótica? Como ela pode fundamentar a leitura de obra?

Segundo Pillar (2005, p. 124), “a semiótica estuda toda e qualquer linguagem, tendo por foco a produção e apreensão de sentido”. Assim, todo tipo de produção, seja ela oral, escrita, visual, sonora, é considerada um texto, que requer leitura e interpretação, entrando aí o papel da semiótica, que “procura descrever e analisar o que o texto diz e como ele se mostra” (PILLAR, 2005, p. 124). Todo texto possui um enunciador, que é o produtor do discurso, sempre implícito no texto. Já quem recebe esse discurso é chamado de enunciatário.

Essa leitura e interpretação de textos, conforme Greimas³, em seu livro “Da Imperfeição” (2002), articula o sensível e o inteligível e integra o plano da expressão com o plano do conteúdo.

A respeito dos dois planos, a expressão e o conteúdo, que toda linguagem possui, o plano da expressão, como cita Pillar (2005, p. 124), “diz respeito ao significante, às qualidades sensíveis do texto ou da imagem, sua materialidade (dimensão matériaca), a disposição no espaço (dimensão topológica), suas cores (dimensão cromática) e formas (dimensão eidética)”. É o plano onde as características plásticas e visuais se mostram. Já o plano do conteúdo “é o do significado, do discurso produzido numa determinada cultura” (PILLAR, 2005, p. 124). Floch (2001, p.09) resume a teoria semiótica, como ele mesmo menciona, “em três pequenas frases”:

para a semiótica, o sentido resulta da reunião, na fala, na escrita, no gesto ou no desenho, de dois planos que toda linguagem possui: o plano da expressão e o plano do conteúdo. O *plano da expressão* é o plano onde as qualidades sensíveis que possui uma linguagem para se manifestar são selecionadas e articuladas entre elas por variações diferenciais. O *plano do conteúdo* é o plano onde a significação nasce das variações diferenciais graças as quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena e encadeia idéias e discurso. (FLOCH, 2001, p. 09, grifo do autor)

³ O termo “semiótica greimasiana” deriva do nome de Algirdas Julien Greimas (1917-1992), teórico lituano, responsável pela criação e desenvolvimento de conceitos desta teoria da significação, também chamada de semiótica discursiva ou francesa.

Embora esses planos sejam analisados separadamente, eles possuem uma relação de pressuposição recíproca, em que um necessita do outro para se manifestar. Aliás, toda essa separação só existe em função da análise, pois nem um dos dois funciona isoladamente.

Ao buscar apreender os efeitos de sentido em uma obra de arte contemporânea, procura-se identificar esses dois planos e como eles se articulam. Ainda, pode-se observar que, cada vez mais, é difícil separar o sensível, que seriam as sensações que a obra desperta no espectador, do inteligível, que trata dos conceitos que a obra suscita.

Para fazer uma análise semiótica a começar pelo plano do conteúdo, deve-se considerar que este é estudado sob a forma de um percurso gerativo, que é dividido em três níveis: fundamental, narrativo e discursivo. De modo resumido, o nível fundamental seria o mais simples e abstrato, que mostraria os valores, as oposições, sobre as quais o texto estaria construído.

O nível narrativo, segundo Pillar (2005, p. 126), “é aquele em que se organiza a narratividade, o espetáculo com o encadeamento de situações e ações (...). Uma narrativa mínima consiste em uma transformação que ocorre a partir de um estado inicial para um estado final”. É onde se desenvolve a história, sua seqüência de acontecimentos, havendo sempre presente uma transformação do sujeito e/ou do objeto.

No nível discursivo, o terceiro nível do percurso gerativo de sentido, “as formas abstratas do nível narrativo são *revestidas* de termos que lhe dão concretude” (FIORIN, 2001, p. 29 – grifo do autor). Completa Pillar que “a semântica discursiva⁴ reveste os esquemas narrativos abstratos com temas e/ou com figuras, concretizando as mudanças de estado, de junção, postas no nível narrativo” (2005, p. 128). É no nível discursivo que o texto define o tempo e o lugar, os actantes da história, com suas características fisionômicas e culturais.

Depois de uma breve abordagem da teoria semiótica greimasiana, é importante explicar qual é a pertinência dessa teoria para a presente pesquisa. Como a arte contemporânea requer uma leitura mais complexa, escolhi fazê-la com a ajuda da semiótica greimasiana, por esta inter-relacionar o sensível e o inteligível, não se atendo só às questões formais, nem só ao discurso, mas evidenciando a interdependência entre expressão e conteúdo.

Assim, o meu problema de pesquisa consiste em investigar como se dá o processo de leitura de obras contemporâneas, que se utilizam das diferentes linguagens, como as

⁴ Conforme Fiorin (2001), em cada um dos níveis do percurso gerativo de sentido “existe um componente sintático e um componente semântico. [...] A distinção entre sintaxe e semântica não decorre do fato de que uma seja significativa e a outra não, mas de que a sintaxe é mais autônoma do que a semântica, na medida em que uma mesma relação sintática pode receber uma variedade imensa de investimentos semânticos” (2001, p. 17-18).

instalações, objetos, uso de materiais alternativos, entre outros, analisando a produção de sentido dos adolescentes, frente às criações contemporâneas. Tal análise terá por base alguns conceitos da semiótica greimasiana, para refletir sobre as ações realizadas na oficina.

3 A OFICINA

3.1 Contexto da Oficina e dos participantes

Para investigar como os adolescentes apreendem o sentido de obra de arte contemporânea, foi realizada uma oficina em uma instituição formal de ensino, localizada na periferia de Sapucaia do Sul (RS). A escola se localiza no meio de um loteamento de casas financiadas pelo município, onde a maioria das pessoas pertence à classe de baixa renda. Os alunos desta instituição de ensino são, principalmente, os moradores do bairro, sendo que alguns alunos vêm de outras localidades.

Os estudantes deste local têm poucas condições e recursos, e o seu conhecimento fica restrito ao que conhecem no local, já que as idas ao centro da cidade são poucas. Jornais, revistas, internet, *out-doors*, vitrines são fontes de informação e comunicação que participam pouco do contexto apresentado. Em se tratando de meios de comunicação, os estudantes têm acesso aos canais de TV aberta e ao rádio. Eventos culturais raramente acontecem na localidade, salvo aqueles realizados pela escola (festa junina, apresentações de dia das mães e dos pais, dia da criança). Visitas a exposições artísticas ainda não aconteceram na vida de muitas crianças e adolescentes que moram ali, conforme mencionei na apresentação deste projeto.

Embora o espaço seja formal, a prática foi realizada em caráter de oficina, no turno inverso ao que os participantes freqüentam a escola. A duração da Oficina foi de 2h/aula semanais. Inicialmente, doze participantes se inscreveram na Oficina, mas apenas oito participaram até o final. O restrito número de participantes diz respeito a propiciar um relacionamento mais próximo com cada um e que fosse possível o desenvolvimento do processo criador individual e coletivo do grupo. A faixa etária dos adolescentes que participaram é de 12 a 14 anos de idade. Todos os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Informado (conforme Anexo A), autorizando o uso de imagens e falas na pesquisa. A Oficina foi oferecida de seis de agosto até primeiro de outubro, num total de oito encontros.

3.2 Ações realizadas

3.2.1 Entrevista

A primeira ação a ser realizada foi o levantamento do repertório visual dos adolescentes, através de entrevista escrita, onde foram realizadas sete perguntas (conforme Anexo B), as quais pretendiam investigar suas preferências imagéticas e televisivas.

Ao questioná-los sobre onde vêem imagens, além da televisão, jornais, revistas e fotografias, eles citaram roupas, embalagens (caixas, sacolas), livros (de Português, História e Geografia), cadernos, adesivos, pastas, cartazes, calendários. Foram referidos, também, lugares como o muro da escola, a sala de aula, o céu, a paisagem. Somente um deles mencionou “quadros de artes” e outro “desenhos” (não explicando se desenho animado ou desenho – grafismo). Lugares e situações também foram citados, com frases como “quando vou ao centro” e “quando eu vejo algum livro que tem figuras”.

Pode-se observar que as imagens mencionadas pertencem ao universo familiar e escolar dos participantes, não havendo alusão a vitrines, *outdoors*, cinema ou espaços artísticos. Aliás, questionados acerca de artistas conhecidos, os dois únicos citados foram Vik Muniz e Leonardo Da Vinci. “Mona lisa” chegou a ser lembrada como artista. Creio que, devido à popularidade do artista renascentista e de sua obra mais famosa, ele foi lembrado, juntamente com o artista contemporâneo Vik Muniz, sobre o qual realizamos um projeto em sala de aula nos meses de junho e julho.

Entre os programas da rede televisiva mais assistidos, constam, em maioria, novelas (quase todas exibidas na Rede Globo), desenhos animados (*Dragon Ball*, Pica Pau, Liga da Justiça, *X-Men*, Naruto, Bob Esponja) e programas humorísticos como “Eu, a patroa e as crianças”, “Chaves” e “Chapolin”, “Pânico na TV”, “Casseta e Planeta”, “Toma lá, dá cá”. Jogos de futebol e o “SBT Repórter” foram lembrados apenas uma vez. Na pergunta sobre o programa preferido, foram mencionados praticamente os mesmos, com breves explicações do que cada um trata. Só uma adolescente citou um noticiário como programa preferido, com justificativa de que ele “fala sobre as notícias do mundo”.

Os personagens favoritos permeiam entre aqueles de desenhos animados (Dragon Ball, Goku, Pica Pau, Chaves, Naruto) e personalidades reais ou fictícias (Ronaldinho e protagonista da novela “A Favorita”).

Quanto às propagandas, as mais lembradas foram marcas de bebidas (cervejas “Boa” - Antártica, Skol e Sol; guaraná Kwat), de celulares (Vivo e Claro), de lojas e produtos (BIG, Avon, *shampoos*, carros) e do *Mastercard* (citada por cinco adolescentes).

A entrevista, então, revela um pouco do perfil destes adolescentes, e o que eles consomem diariamente, quase que exclusivamente através do meio de comunicação mais comum em seu meio: a televisão.

O último exercício pedido na entrevista foi a descrição de uma propaganda que mais tenha chamado a atenção, incluindo informações a respeito da narrativa, falas, figuras, personagens, formas e cores. Na semiótica greimasiana, dir-se-iam os componentes do plano da expressão, nas dimensões cromática (cor), eidética (forma), matérica (materialidade) e topológica (espaço). Faço uma breve análise destes escritos no próximo capítulo, onde abordo a produção de sentidos acerca das ações realizadas.

3.2.2 *Diário de bordo*

Nos primeiros dois encontros da Oficina, além da entrevista, introduzi uma conversa sobre o diário de bordo: comecei questionando o que é um diário, para que é usado, se alguém ali tinha ou já teve um. Ninguém. Apesar disso, percebi que havia o interesse, embora não expressado por palavras, de conhecer, ou talvez ser dono de um diário. Falei que era freqüente o fato de artistas possuírem um diário de bordo, ou um caderno de anotações, para registrar o seu processo de criação e conhecimento. Assim, introduzi a seguinte proposta: a de cada um deles criar o seu próprio diário de bordo, onde seriam registradas, através de anotações, desenhos ou conforme a vontade do autor, impressões despertadas a partir das ações da oficina. A fim de mostrar como exemplo, levei o diário de bordo distribuído pela Fundação Iberê Camargo, em curso de formação de professores, para que os adolescentes tivessem uma idéia de como poderia ser um diário de bordo (embora ressaltando que cada um poderia inventar o seu como quisesse).

Foram disponibilizados vários tipos e cores de papéis, para que cada um montasse o seu, do tamanho que quisesse e decorando a capa a seu modo (ver Figura 1).



Figura 1: Criação dos diários de bordo.

No decorrer da Oficina, o diário foi usado para anotações depois de cada ação realizada, registrando impressões acerca do gosto e da experiência do participante. A maioria dos diários apresenta cinco partes, onde são citadas as ações mais pontuais que realizamos: a leitura de obras contemporâneas; os conceitos sobre arte contemporânea e a exibição de parte do DVD “Quem tem medo de arte contemporânea?”; o documentário sobre uma instalação de Carmela Gross e a intervenção realizada no espaço escolar; os objetos ressignificados e a obra de Guto Lacaz; comentários sobre a ida a espaços artísticos de Porto Alegre. Alguns excertos dos diários, relevantes para a pesquisa, também serão analisados no próximo capítulo.

3.2.3 *Leitura de obras contemporâneas*

No terceiro e quarto encontro, introduzi o assunto sobre a arte contemporânea. Começamos com o significado do termo: escrevi no quadro, em letras grandes e cheias, as duas palavras, para que os participantes escrevessem ao redor o que o termo suscitava (ver Figura 2). Algumas interpretações foram feitas, conforme segue abaixo as frases:

- Arte feita com o tempo
- Arte fotografada ou filmada
- Arte que é feita de chocolate
- Arte moderna
- Arte que demonstra a comunicação
- Arte feita com materiais que não servem para desenhar
- Arte feita com pregos
- Uma arte que demora mais tempo
- É uma arte contemporânea que é desenhada com vários materiais como tinta, pincel e vários materiais

Nesses escritos, novamente é visível a influência do projeto realizado sobre o artista Vik Muniz, quando eles relacionam a arte contemporânea aos materiais usados e ao processo de criação do artista.

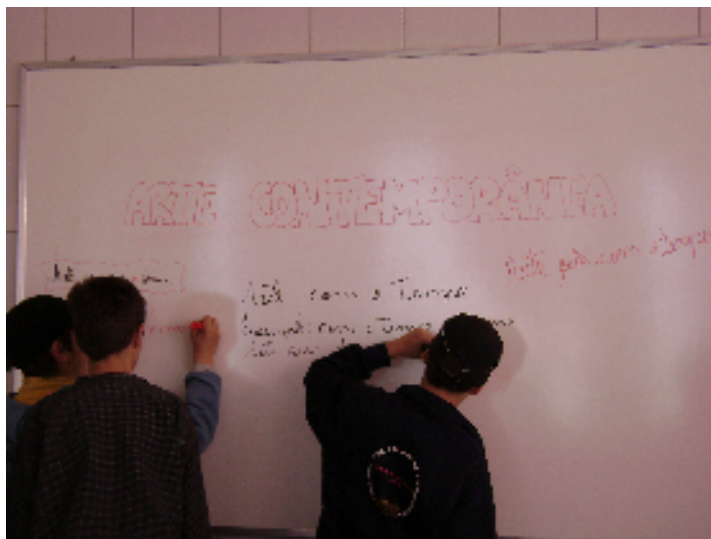


Figura 2: Escrita dos significados do termo “arte contemporânea”.

No momento seguinte, foram espalhadas, em cima da mesa, várias reproduções de obras contemporâneas, presentes no catálogo Mostra do Redescobrimento: arte contemporânea (2000), em pranchas do material pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul e em convites de exposições, inclusive daquelas que participei com meu trabalho artístico.

Cada um dos adolescentes foi convidado a observar as reproduções. Então, sem pressa alguma, eles começaram a manipulá-las, fazendo comentários entre si ou observando-as silenciosamente. Era visível a dedicação e o envolvimento de todos os presentes, como pode ser percebido na Figura 3. Observei que houve um reconhecimento de algumas obras da última Bienal, como a de Magdalena Atria, Beth Campbell e do brasileiro Nelson Leirner, através dos comentários acerca das reproduções e das respectivas atividades que foram realizadas a partir delas, no ano passado.

Como o tempo do encontro já estava acabando, realizei na semana seguinte um exercício mais direcionado: através de reflexões sugestionadas por perguntas escritas no quadro (as quais foram copiadas e respondidas no diário de bordo), cada participante apresentou a imagem escolhida e falou sobre ela. Nesse exercício, quase todos os adolescentes extrapolaram o que haviam escrito no diário, permitindo-se falar mesmo o que achava que “não estava certo”.



Figura 3: Observação e leitura de reproduções de obras.

Para finalizar essa atividade, foi exibida a primeira parte do documentário “Quem tem medo de arte contemporânea?”, produzido a partir do livro com mesmo título de Fernando Cocchiarella (2006), onde tanto pessoas leigas como artistas e estudiosos da área falam sobre alguns aspectos da arte contemporânea, justificando porque muitas pessoas têm “medo” dela.

3.2.4 Exibição de documentários

Tendo em vista a importância da leitura da obra no processo de ensino-aprendizagem em arte, foram realizados alguns exercícios de leitura de produções artísticas contemporâneas, usando reproduções (imagens fixas) e documentários sobre processos de criação. Para isso, utilizei dois DVDs desenvolvidos pelo Instituto Arte na Escola: “Uma instalação de Carmela Gross” e “As máquinas de Guto Lacaz”. A seleção destes DVDs levam em conta ambos serem artistas brasileiros contemporâneos, com processos artísticos bem diferenciados. A linguagem acessível e, ao mesmo tempo, instigante dos documentários foi decisiva para a escolha, além das particularidades de cada artista.

Carmela Gross trabalha com o conceito de instalação e intervenção, o que se pode observar na obra “Escada” (SP, 1968), conforme mostra a Figura 4.



Figura 4: “Escada” (SP, 1968), obra de Carmela Gross.

No documentário, exibido no quinto encontro, a artista faz uma instalação/intervenção em seu próprio ateliê. Para tal, Carmela e seus assistentes utilizam-se do papel *kraft*, cobrindo toda a parte interna do ambiente, inclusive móveis, materiais, prateleiras e o próprio teto (ver Figura 5). O lugar, então, torna-se irreconhecível, suscitando um estranhamento do conhecido, uma certa ressignificação daquele lugar tão cotidiano para a artista. Além desse aspecto, a partir da instalação de Carmela Gross, foram levantadas questões como a autoria da obra, arte efêmera e uso de materiais não-tradicionais em arte, conforme comentários dos adolescentes (os quais serão analisados no próximo capítulo).



Figura 5: Cenas do documentário “Uma instalação de Carmela Gross”.

No documentário do artista Guto Lacaz, pode-se perceber que ele também ressignifica o cotidiano, com seus objetos “inúteis” e suas chamadas cenas, “como um cientista em *performance* no palco” (TINOCO, 2006, p. 01). O artista dá um tom lúdico ao seu trabalho sério. O termo “convivência lúdica”, que ele mesmo criou e emprega em sua poética, permite que, por exemplo, um rolo de papel higiênico e um filtro de café transformem-se em um abajur – uma das irreverentes obras do artista multimídia. Como continua Tinoco (2006, p. 01), “o tom de irreverência e atitude crítica, com os quais o artista pensa e produz suas obras, dão uma visão de sua sagacidade e atitude lúdica na interação com fatos e objetos do mundo”.

A primeira parte do documentário – a qual foi exibida na Oficina – mostra “sombras, cabides em movimento, vassouras rotatórias, nariz, furadeira” (TINOCO, 2006, p. 01). Ainda nesse capítulo, Lacaz apresenta alguns de seus “objetos mágicos” – cujas funções foram subvertidas –, criados ao longo de sua carreira como artista plástico (Figura 6).

Ao contrário da exibição do DVD da artista Carmela Gross, esse fragmento do documentário de Guto Lacaz foi exibido posteriormente à prática (descrita no próximo tópico), para que os adolescentes ressignificassem os objetos sem a influência da poética do artista.



Figura 6: Cenas do documentário “As máquinas de Guto Lacaz”.

3.2.5 Momentos de criação

Relacionados às ações já descritas, aconteceram dois momentos principais de criação entre os participantes, em linguagens artísticas não-tradicionais, com o uso do espaço da escola e materiais de seu cotidiano.

Depois da exibição do documentário “Uma instalação de Carmela Gross”, propus aos adolescentes que experimentassem modificar algum espaço da escola, tornando irreconhecível, um lugar conhecido.

Eles se dividiram em grupos e foram em busca de um espaço considerado trivial, para dar-lhe outro *status*, uma diferente visualidade. Os materiais disponíveis foram jornal e fita crepe. Esta limitação não era por uma questão de falta de material, mas por opção, dentro da proposta.

Os quatro grupos escolheram espaços e objetos usados pelos estudantes ou que, pelo menos, eram vistos diariamente por eles: um extintor de incêndio, um bebedouro, uma das colunas do saguão da escola e um lance das escadas que dão acesso aos outros andares.

O processo foi o mesmo para os quatro grupos: encapar, esconder, distorcer a forma original. Para tal, o jornal foi usado para empacotar o espaço/objeto escolhido (conforme Figura 7). Durante e ao término da ação, os adolescentes estavam muito empolgados. A cada questionamento que um e outro estudante que não participou da oficina fazia, sobre o que estavam realizando, respondiam, orgulhosos, que estavam criando “um trabalho artístico”.

Quando terminou a aula e os estudantes daquele turno viram as instalações/intervenções, a curiosidade e a excitação imperaram entre eles. Alguns, porém, rasgaram propositalmente os jornais que revestiam a escada e o bebedouro. Os oficinairos ficaram um pouco frustrados, mas só por um momento, pois a experiência vivida fez mais sentido do que a permanência – ou não – de suas ações.



Figura 7: Modificação de espaços da escola.

Para o sexto encontro, foi-lhes pedido que trouxessem alguns objetos que poderiam ter outra função, sendo que esta poderia ser absurda ou irreal. Como a maioria não trouxe o objeto, por esquecimento ou outro motivo qualquer, propus que fizessemos uma investigação na sala onde nos encontrávamos, à procura de diferentes funções para objetos triviais. A experiência foi divertida e, ao mesmo tempo, instigante, tanto que alguns adolescentes selecionaram mais de dois objetos, escolhendo um para apresentar aos colegas. A seguir, faço a descrição das criações mais relevantes dentro da proposta.

“Ed”⁵ foi o primeiro a apresentar o seu: mostrou como dois rolos de papelão (suporte do papel higiênico) poderiam se transformar num bom binóculo. “J” fez com que a tampa da pia virasse um brinquedo, fazendo-a girar como um pião. Entre risos, um sutiã velho virou um grande óculos no rosto de “F” (Figura 8). Nessas ressignificações, percebi que as dimensões eidética (forma) e matérica (materialidade) dos objetos proporcionaram aos criadores esses novos sentidos.



Figura 8: Ressignificações de objetos, experimentadas por “Em”.

A ação foi seguida pela exibição da primeira parte do documentário do artista Guto Lacaz, como já foi citado. Assim, os participantes atribuíram sentido às suas próprias ações, ao verem que o artista propunha, também, criações a partir de objetos cotidianos.

⁵ Os participantes da oficina serão citados neste texto apenas com a(s) letra(s) inicial(is) de seu nome, a fim de preservar suas identidades.

3.2.6 Saída de estudos

Para dar continuidade à construção de conhecimento e vivências em arte pelos participantes da Oficina, foi realizada uma saída de estudos à Porto Alegre. Deixamos a escola aproximadamente às nove horas da manhã e retornamos na primeira hora da tarde. Dessa atividade, participaram nove adolescentes, acompanhados por mim.

Na 5ª Bienal do Mercosul, algumas obras foram projetadas a fim de permanecerem na orla do rio Guaíba, como um presente oferecido pelos artistas à população porto-alegrense. Uma participante foi a artista Carmela Gross, que criou a obra chamada “Cascata”, a qual se constitui em dezesseis degraus de concreto com vinte e três metros de largura, e tem como intenção ligar a calçada com a beira do Guaíba, permitindo a interação da população ⁶.

Essa obra foi o foco da saída de estudos, pois os adolescentes já haviam tido um contato com as obras da artista anteriormente. Como já havíamos comentado sobre essa obra, eles logo a identificaram como sendo da artista em questão, e a observaram a partir de diferentes posições (Figura 9).



Figura 9: Adolescentes na obra “Cascata”, de Carmela Gross.

Outra obra que habita a beira do Guaíba é “Paisagem” (2005), de Mauro Fuke, que se constitui por pequenos quadrados de concreto de diferentes alturas, cobertos, individualmente, com um tampo de mármore. Ela também foi alvo de comentários, depois de ser experienciada

⁶ Informações retiradas do site da 5ª Bienal do Mercosul (www.bienalmercosul.art.br/site/index.jsp?s=noticias_mostra&uid=276).

pelos adolescentes, que subiam, desciam e pulavam de uma parte a outra, aproveitando os pontos de vista que a obra proporciona (Figura 10).

Outro lugar visitado foi a instituição Santander Cultural, onde a mostra “Transfer” apresentava a cultura urbana, nas suas mais diversas linguagens – intervenção, pintura, desenho, fanzine, fotografia e outros.

Embora o foco da Oficina não fosse a cultura urbana, a visita a essa exposição serviu para complementar as ações e reflexões realizadas. Conceitos como instalação e intervenção estavam muito presentes na exposição, proporcionando aos participantes a experiência de interagir e completar os sentidos dessas linguagens artísticas contemporâneas.



Figura 10: Interação com a obra “Paisagem” (2005), de Mauro Fuke.

4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

“Fazer sentido”. A respeito dessa expressão, Landowski (1996, p. 26), ao comparar o sentido com a concepção de que “ele ‘está’ nos objetos, mais ou menos como o caracol está em sua concha”, defende que

ele manifesta-se, antes, à maneira dum fenômeno emergente, fluido, quase aleatório, tendo a faculdade de *surgir* em qualquer parte, inclusive onde menos se espera, em razão de certos processos contextuais e interativos nem sempre imediata e empiricamente visíveis, mas por meio dos quais, diremos – tomando então muito a sério o verbo *fazer* –, ele conjunturalmente “se faz”, ou se desfaz. (LANDOWSKI, 1996, p. 28, grifo do autor)

O sentido, então, se constrói, se faz no ato, no instante da relação entre o mundo e o sujeito ou entre sujeitos. Ao falar em arte, pode-se dizer que o sentido se constrói na relação entre obra e espectador (para o qual prefiro o termo participador, em se tratando de arte contemporânea).

Depois de descritas as ações realizadas com os participantes da Oficina, realizo, neste capítulo, uma breve análise da produção e apreensão dos efeitos de sentido por parte dos adolescentes perante a arte contemporânea, a partir de seu conhecimento e contexto. Para tanto, faço uso de alguns conceitos da semiótica greimasiana, já abordada na segunda parte desta monografia.

Buoro (2002, p. 133) fala que “a análise semiótica deverá resultar de um fazer interpretativo do sujeito leitor, que procura reconhecer como são construídos os sujeitos, os percursos, os valores e a significação da imagem, apoiando-se para isso no percurso gerativo de sentido utilizado pela semiótica”. Aqui, posiciono-me como esse sujeito leitor, a fim de compreender como os sujeitos da pesquisa – os participantes da Oficina –, produziram e apreenderam sentidos através de um percurso, mapeado e realizado através da seqüência contida nas ações propostas.

A entrevista foi a primeira ação em que pude conhecer um pouco o repertório visual dos adolescentes, e pretendi, com a última pergunta, investigar como eles produzem sentido a partir das propagandas. Nessa questão, foi solicitado que escolhessem uma propaganda e a descrevessem quanto às suas cores, formas, seqüência de acontecimentos (ver anexo B). De acordo com alguns conceitos da teoria semiótica, explicitados no segundo capítulo, percebi que, ao responder esta pergunta, alguns adolescentes fizeram uma breve descrição do plano da expressão da propaganda. O plano da expressão de um texto são os aspectos que se mostram e, juntamente com o plano do conteúdo, produzem sentido. Porém, apenas um dos

escritos parece revelar o sentido que fez aquela propaganda para o adolescente, pois ele não se deteve somente em sua descrição. Quando “L” analisa a propaganda, diz:

[...] escolhi a cerveja boa, aparece a Juliana Paes com a cerveja boa no lado, as cores que mais chamam a atenção é azul e branco. É uma propaganda da cerveja boa que dá um aviso para as pessoas, quando beber não dirigir.

É interessante como “L” afirma que “é uma propaganda da cerveja boa” que “dá um aviso para as pessoas, quando beber não dirigir”. Embora apareça essa mensagem no final de todas as propagandas de bebidas alcoólicas, “L” atribuiu o sentido do comercial a essa frase, talvez por ter sido dita pela figura principal, a atriz Juliana Paes, que seria uma das actantes⁷ desse texto sincrético que é a propaganda, o qual resulta da combinação das linguagens visual e sonora. Assim, parece-me que esse “aviso” teve mais destaque, fez mais sentido ao adolescente do que a própria marca da cerveja.

Já os escritos do diário de bordo, em sua maioria, narram ações ocorridas na Oficina, e percebi que funcionaram mais como um instrumento de registro do que um espaço para produção de significados. No entanto, há passagens onde os comentários escritos revelam alguns efeitos de sentido, que não apareceram nas falas correspondentes a essas reflexões.

No encontro cuja atividade foi a leitura de obras, os participantes escreveram em seu diário algumas observações. Nesta escrita, o que ficou mais evidente foram as associações com a vida dos participantes, com o cotidiano vivido ou conhecido pela televisão, conforme as frases abaixo:

Essa obra fala sobre acidente, o artista quis mostrar um acidente e um fato que marcou muitas pessoas. Me faz lembrar do avião da TAM que caiu em 2007 (“F”, sobre a obra “As torres gêmeas”, de Osvaldo Salerno, 2005).

Pode-se constatar que a leitura de “F” começa pelo plano do conteúdo, do discurso apreendido naquela obra por ela: o acidente. Tal tema é figurativizado no atentado às Torres Gêmeas, em Nova York, em 11 de setembro de 2001, e no acidente com o avião da TAM, que ocorreu em São Paulo (SP), em 2007. “F” não menciona as oposições, que são tratadas no

⁷ Actante: aquele que realiza ou sofre o ato; todos aqueles que participam do processo.

nível fundamental, o nível mais profundo do texto, que talvez possam ser pensadas em termos de guerra e paz, imprevisto e previsto, inesperado e esperado.

Já quando menciona que “o artista quis mostrar um acidente e um fato que marcou muitas pessoas”, referindo-se à tragédia de 11 de setembro de 2001, ela reveste a palavra acidente com um tema específico e uma figuratividade bem definida. “F” exemplifica o nível discursivo, o modo como essa narrativa é revestida, trazendo o acidente com o avião da TAM.

Não refere o plano da expressão, ou como este discurso é mostrado na obra analisada: a maquete das torres gêmeas, em papelão, sendo atacadas pelo avião, que já se mostra colidindo com uma delas. As cores, as formas e o modo como estas ocupam o espaço da maquete, não são enfocados por “F”. Tal constatação de que há nas crianças maiores, aqui no caso nos adolescentes, uma ênfase no plano do conteúdo evidencia, uma vez mais, o que outras pesquisas comprovaram (PILLAR, 2005).

Sobre a definição de arte contemporânea e a exibição do DVD “Quem tem medo da arte contemporânea”, alguns comentários foram tecidos a respeito do significado da arte contemporânea e do “medo” que algumas pessoas diziam manifestar perante essa arte. Os escritos mostram que a maioria dos adolescentes discordou do medo que a arte contemporânea pode despertar nas pessoas, como se vê abaixo:

- Eu achei legal arte contemporânea porque é uma arte diferente, arte esquisita, arte que não só se faz um homem, uma mulher, arte que faz coisas diferentes (“Ed”, sobre a definição de arte contemporânea).
- Hoje foi legal, a gente conversou sobre as imagens que a gente tinha escolhido na aula passada. O vídeo eu não gostei muito, porque eu não entendi por que as pessoas têm medo da arte contemporânea. Eu não tenho medo da arte contemporânea porque elas são bem legais (“Em”, sobre a leitura de imagens e sobre a exibição do DVD).
- O filme eu achei interessante, como pessoas podem ter medo de arte, uma coisa que não poderia sair da tela ou de outro material? (“Ca”, sobre o DVD).

A palavra “medo” é entendida de forma literal, não como uma rejeição à arte pela falta de compreensão das pessoas, como sugere o título do documentário. O questionamento de “Ca” chega até a ser engraçado, quando questiona como uma pessoa pode ficar com medo de algo que não pode sair de dentro da obra. Percebi, então, que o conteúdo deste DVD é muito denso para o nível de entendimento desses adolescentes, tanto pela idade como pelo raro contato com questões da arte contemporânea, antes da Oficina.

Acerca da exibição dos documentários sobre os artistas, gostaria de fazer algumas observações antes da análise dos escritos sobre os mesmos. A escolha de artistas brasileiros

contribuiu para a valorização da arte produzida em nosso país, assim como percebi certa desconstrução da idéia de artista como “gênio” e “inspirado”, pois ficou visível aos adolescentes a concepção de arte como profissão e não como mera distração ou terapia.

A escolha de uma artista mulher também não foi mero acaso, mas sim com o objetivo de abordar, mesmo que implicitamente, a questão do gênero na arte, mostrando que a mulher pode ser artista, ao contrário do que mostra a visão hegemônica e euro-americana da arte, onde apenas são difundidas obras de artistas homens. Por fim, tudo isso contribuiu para a formação de um conceito de arte relacionada ao cotidiano.

Outras questões foram levantadas pelos participantes referentes à autoria da obra, ao modo efêmero de existência da obra e ao uso de materiais não-tradicionais em arte, estas suscitadas pelo DVD “Uma instalação de Carmela Gross”. O fato de algumas pessoas ajudarem a artista a montar a instalação gerou uma breve discussão de quem, afinal, era a autoria da obra. Logo, chegaram à conclusão, sem qualquer interferência de minha parte, de que a autoria era de quem teve a idéia, não de quem a executou. O material usado na instalação, o papel *kraft* (ou papel pardo, como eles conhecem) foi motivo de estranhamento, mas isto fez com que rompessem com a idéia, que alguns ainda tinham, da obrigatoriedade do uso de materiais artísticos tradicionais.

Os comentários dos participantes sobre a exibição dos DVDs “Uma instalação de Carmela Gross” e “As máquinas de Guto Lacaz” mostram suas tentativas de entendimento de conceitos usados pelos artistas.

- Nós vimos vídeos com várias obras feitas fora para todos verem, e dentro dos museus. O Guto Lacaz inventa coisas com outros materiais, carrinho, abajur, a invenção da furadeira que parecia um pássaro (“Em”, sobre a exibição dos documentários).
 - A instalação é uma obra que a pessoa encapa uma sala inteira com papel pardo e depois de pronto a obra fica bem criativa e interessante (“B”, sobre o documentário “Uma instalação de Carmela Gross”).

O conceito de arte pública e interativa foi apreendido por “Em”, quando lembra as obras “feitas fora para todos verem”, diferenciando-as daquelas de “dentro dos museus”. “B” construiu o conceito de instalação a partir da obra de Carmela Gross, embora tenha visto imagens de outras instalações num dos encontros anteriores da Oficina.

O momento de criação, realizado a partir do documentário sobre a artista Carmela Gross, produziu efeitos de sentido nos adolescentes, não só a respeito do processo de criação da artista como também à sua própria ação. Isolamento, anormalidade, empacotamento e

estranhamento são palavras que parecem revelar esses efeitos de sentido, segundo os escritos que constam nos diários de bordo:

- Eu gostei do vídeo e também gostei da atividade de hoje porque eu e minha colega encapamos o extintor. Parecia que não era o extintor (“Je”, sobre a exibição do DVD e a prática).
- Esta obra foi bem criativa: nós praticamos uma obra bem estranha porque a gente isolou os objetos, parece que você vai vender esse objeto (“B”, sobre a sua prática).
- Essa obra foi bem legal porque as coisas eram normais, e nós encapamos. Nós pegamos o bebedouro para encapar, porque todos vão tomar água e ficam olhando (“J”, também sobre a prática).

É interessante observar que os adolescentes nomeiam sua ação como “obra”, talvez influenciados pelos termos usados na Oficina, referentes aos artistas estudados. O comentário de “J” mostra a preocupação com a opinião de quem viria a interagir com seu trabalho, já que seu grupo interfere em um objeto de uso comum e freqüente na escola.

Quando pedi que trouxessem, no encontro seguinte, objetos que poderiam ter outra função – mesmo que absurda –, meu propósito era que os adolescentes usassem seu potencial criativo ludicamente, com liberdade para fantasiar, inventar a partir do cotidiano. Seus escritos mostram um pouco disso:

- Tinha que pegar alguma coisa e inventar. Eu peguei os rolos de papel higiênico e fiz um binóculo (“Ed”, sobre o seu objeto ressignificado).
- Hoje, nós inventamos outros nomes para algumas coisas simples. Um sutiã que peguei no brechó da escola virou um óculos, que ficou bem engraçado (“F”, sobre seu objeto).
- Na nossa aula, nós pegamos vários objetos para usar como outros objetos, e explicar como eu iria utilizar ele. Foi bem legal. Eu peguei uma tampa de pia e transformei num pião (“J”, falando sobre a sua ressignificação).

Diferentemente do que seria apresentado em seguida, no documentário sobre o processo artístico de Guto Lacaz, suas ressignificações transformaram os objetos em outras formas utilitárias. Creio que a apreensão de efeitos de sentido no documentário, fez referência tanto à poética do artista, quanto a esse exercício de criação realizado pelos participantes da Oficina.

Foi possível constatar, então, que os momentos de criação foram importantes tanto para a produção de sentidos, através da interação que os participantes tiveram com os objetos cotidianos, ressignificando-os com sua ação de empacotamento; como para apreensão de sentidos da poética dos artistas contemporâneos Carmela Gross e Guto Lacaz.

A saída de estudos, atividade culminante na Oficina, foi o momento em que a apreensão de efeitos de sentido em relação às especificidades da arte contemporânea se fez através da interação com as próprias obras. A respeito do conceito de interação na arte contemporânea, Oliveira (2001, p. 361) diz que a relação interativa tem sido elaborada “para ser mais do que uma estratégia de enunciação na discursivização, e tem ganho um papel como constituinte do plano da expressão”. Na obra “Cascata”, de Carmela Gross, visitada e experienciada pelos adolescentes, a interatividade reside no ato de usá-la como escada, completando assim sua função no contexto onde se encontra. O espectador se torna, assim, um participador da obra, pois, de acordo com Oliveira:

diferentemente de uma tela, uma escultura, que são mundos postos diante do destinatário, a instalação, o happening, a performance, mas também o minimalismo, a land art, além de se inserirem no próprio mundo do destinatário, torna-o, enquanto “tu”-enunciatário, instalado na obra, um co-participante da produção, na qual ele é tomado pelo “eu”-enunciador, principalmente, enquanto matéria e material para enformar concretamente os formantes da obra. (OLIVEIRA, 2001, p. 372)

Nas outras obras que compõem a paisagem da orla do Guaíba, percebo que “JH”, por exemplo, também valorizou o fato de poder “usar” a obra, atribuindo sentido a isso:

Tinha uma escada bem legal ao contrário das outras escadas, aquela escada era irregular. Tinha também a obra “Paisagem” [do artista Mauro Fuke], que era um monte de quadrados altos e baixos, parecia um monte de túmulos. O mais legal das obras era que elas podiam ser usadas (“JH”, escritos sobre a saída de estudos).

A última frase de “JH” reforça a idéia de que é na interação que há maiores possibilidades de produção e apreensão de sentidos nas obras contemporâneas, sentidos esses que são instáveis, dependendo por quem e em que contexto essa leitura é realizada. Conforme Oliveira, “o objeto não tem um sentido fixo e único, [...] esse é mutável em relação direta com o convívio dos sujeitos com as identidades que, para ele, assumem dado objeto” (2001, p. 365).

Como se pode constatar, em muitas falas dos adolescentes, durante as ações, aparecem conexões entre as obras de arte contemporânea com suas próprias vivências e com seu cotidiano. A respeito desta relação entre a arte contemporânea e o cotidiano, Teixeira (s/d, p. 07) diz que “associar o já conhecido ao surpreendente é o exercício mais corriqueiro de dar sentido às coisas, às pessoas, às paisagens. Ao que já se conhece, ao que se repete, acrescenta-se a novidade, a desarmonia, o estranhamento [...]”. Creio que é isso que aconteceu neste

percurso de ações. Num paralelo entre arte e vida, novas formas de mostrar o comum suscitou estranhamento, desestabilidade, encantamento, sensações desencadeadoras do ato de “fazer sentido”.

Ao considerar que o contato com obras contemporâneas não tenha sido muito aprofundado neste oito encontros da Oficina, creio, no entanto, que houve uma ampliação de conceitos da arte contemporânea através das experiências e reflexões vividas por esses adolescentes. Os efeitos de sentido produzidos por eles foram sutis, porém significativos e, talvez, capazes de criar novas possibilidades de percurso em busca de um olhar perante a arte, a mídia e o próprio cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este percurso, caracterizado pela escrita dessa monografia, aponto algumas reflexões referentes à pesquisa, que surgiram durante e na sua conclusão. Retomando o problema de pesquisa a que me propus, que consistia em investigar como se dá o processo de leitura de obras contemporâneas, com a análise da produção de sentidos dos adolescentes, fundamentada pela semiótica greimasiana, percebo que alguns resultados podem ser mencionados.

Depois de iniciar os estudos sobre o ensino da arte na graduação e vivenciá-los continuamente em minha prática pedagógica, nessa pesquisa pude, novamente, confirmar a importância da leitura de imagem no ensino de artes visuais, ao não somente incluir, mas ao tomar como ação principal a leitura de obras contemporâneas na Oficina.

A opção pela teoria semiótica greimasiana, como um ponto de vista através do qual foi abordada a leitura de imagens, embasou os pressupostos e a análise dessa pesquisa, propiciando desconstruir os dados coletados (falas e escritos dos participantes) e buscar uma leitura mais elaborada, embora não tenha chegado a aprofundar os conceitos dessa teoria. Um dos desdobramentos deste trabalho seria um estudo mais aprofundado da teoria semiótica, a fim de capacitar-me para uma futura análise mais estruturada.

Ao refletir sobre o projeto, a execução da Oficina de arte contemporânea e a posterior análise que realizei, percebo que a seqüência de ações surtiram pequenos efeitos e ampliação de conceitos pelos participantes, que pouco haviam tido contato com a arte contemporânea, num ensino onde a presença de professores especializados nem sempre é garantida aos estudantes⁸, comprometendo a abrangência de conteúdos trabalhados.

A duração da Oficina foi outro fator relevante para o não aprofundamento da pesquisa. O curto espaço de oito encontros proporcionou uma convivência apenas inicial entre os adolescentes e a proponente da Oficina, com também entre eles e a arte contemporânea, num processo que, se perdurasse por, no mínimo, um ano, poderia levar a uma consistente produção e apreensão de sentidos em relação à arte contemporânea.

Através das ações realizadas na Oficina, os efeitos de sentidos produzidos e apreendidos pelos participantes foram mais significativos nas atividades de leitura de imagens fixas e móveis, que aconteceram em vários momentos já descritos nesse trabalho. A interação com a poética da artista Carmela Gross e do artista Guto Lacaz, como também com as obras

⁸ No ano de 2007, esses adolescentes tiveram aula de Educação Artística com uma professora formada em História.

visitadas durante a saída de estudos, foi uma importante geradora de sentidos no processo vivido pelos adolescentes.

Nessas leituras, o plano do conteúdo foi o mais destacado por eles, o que não aconteceu com os aspectos do plano da expressão. Conforme a teoria semiótica, na leitura de um texto visual, procura-se identificar esses dois planos e como eles se articulam. Assim, na leitura realizada pelos adolescentes, percebe-se a identificação dos conceitos que a obra suscita, porém sem uma articulação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo.

Por esse motivo, as ações realizadas, juntamente com a análise, mostram que a pesquisa foi um estudo inicial para uma pesquisa maior, levando em consideração a abrangência que ela poderá ter, se for desenvolvida por um período de tempo mais longo. Portanto, há muito o que desenvolver, tanto teórica como metodologicamente, a partir do problema proposto, para dar continuidade ao processo que os adolescentes iniciaram.

Assim, ao concluir esta monografia, uma certeza perdura: a de que essa pesquisa precisa ter continuidade, com a busca de novas propostas e ampliação de pressupostos teóricos, a fim de colaborar para uma educação do olhar cada vez mais crítica e inter-relacionada com questões do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- AS MÁQUINAS de Guto Lacaz. DVDteca Arte na Escola. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005. 1 DVD.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática: 1994.
- BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.
- COCCHIARALE, Fernando. *Quem tem medo da arte contemporânea?* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.
- FIORIN, José Luiz. Percurso gerativo de sentido. In: _____. *Elementos para análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 15-38.
- FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira. *Arte e leitura de imagens – considerações*. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pdf/artigo_arteleitura.pdf> Acesso em: 03 out. 2008.
- FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. *Mostra do redescobrimento: arte contemporânea*. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000.
- GREIMAS, A. J. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- LANDOWSKI, Eric. *Para uma semiótica sensível*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 30, n. 2, p. 93-106, 2005.
- LANDOWSKI, Eric. Viagem às nascentes do sentido. In: SILVA, Ignácio Assis (org.) *Corpo e sentido: a escuta do sensível*. São Paulo: UNESP, 1996. p.21-43.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Apontamentos sobre a interação na arte contemporânea. In: _____; MARRONI, Fabiane Villela. (eds.) *Caderno de discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: Editora CPS, 2001. p. 361-380.

_____. Lisibilidade da imagem. In: Revista da FUNDARTE / Fundação Municipal de Artes de Montenegro. -v. 1, n.1 (jan./jun.2001) Montenegro: FUNDARTE, 2001 – V. p. 05-07.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: _____ (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. *Sincretismo em desenhos animados da TV: o laboratório de Dexter*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 30, n. 2, p. 123-140, 2005.

_____. *Visualidade Contemporânea: interação de linguagens e leitura*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Comunicação oral)

QUEM tem medo da arte contemporânea? Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006. 1 DVD.

SANTAELLA, Lucia & NÖTH, Winfred. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

UMA INSTALAÇÃO de Carmela Gross. DVDteca Arte na Escola. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005. 1 DVD.

TEIXEIRA, Lucia. *Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos*. Disponível em <<http://www.pucsp.br/pos/cos/cps/pp-br/arquivo/biblio-lucia2.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2008.

TINOCO, Eliana de Fátima Vieira. *As máquinas de Guto Lacaz* / Instituto Arte na Escola. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.

SITES

<http://www.bienalmercosul.art.br/site/index.jsp?s=noticias_mostra&uid=276> Acesso em: 04 nov. 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento informado

ANEXO B – Entrevista

ANEXO A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O projeto de pesquisa intitulado “Oficina de Arte Contemporânea: uma proposta de leitura, experiencição e criação com adolescentes da periferia de Sapucaia do Sul”, que será desenvolvido por mim como requisito para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, será desenvolvido, em parte, na OFICINA DE ARTE CONTEMPORÂNEA, que acontecerá nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Walmir dos Santos Martins, nas quartas-feiras, das 10h20min às 11h40min, com início previsto para o dia 16 de julho e término provavelmente no dia 10 de setembro de 2008, onde participarão aproximadamente 12 alunos.

Esta oficina tem como objetivo a pesquisa do repertório visual dos participantes, assim como análise da leitura de obras de arte contemporâneas a partir da experiencição e criação desses adolescentes.

Para tanto, serão realizados encontros teórico-práticos, com atividades interativas, exibição de documentários, leituras de obras e processos criativos realizados pelos participantes. A culminância será uma saída de estudos a Porto Alegre, em data a confirmar, para visitaçao de espaços culturais, onde haverá exposições artísticas contemporâneas. O único gasto que os participantes terão na oficina será a passagem de locação e trem (ida e volta) nessa saída, pois todos os materiais usados serão fornecidos por mim.

Tendo em vista essa prerrogativa, gostaria de informar que não haverá qualquer constrangimento ou ressentimento, caso algum participante ou familiar não deseje participar deste trabalho.

Os encontros serão registrados através de fotografias e gravações, inclusive seus participantes e suas respectivas produções. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

A participação nesta oficina não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Como professora responsável por esta oficina, me comprometo a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante e o seu responsável venham a ter no transcorrer da oficina ou posteriormente pelo número (51) 9245 5681.

_____, _____ de _____ de _____.

Prof. Patriciane Born
Responsável pelo projeto

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos deste projeto e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____,
RG n.º _____, concordo que meu (minha) filho (a)

_____ participe desta oficina e que sua imagem, assim como suas produções, sejam usadas na projeto através de fotografias e gravações audiovisuais.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do pai, mãe ou responsável

ANEXO B

Oficina de arte contemporânea

Aluno (a):

Data:

ENTREVISTA !!!

- 1) Onde você vê imagens?
- 2) Conhece a obra de algum(a) artista? Se a resposta é sim, cite seu nome.
- 3) Quais são os programas de TV que você assiste?
- 4) Qual é o programa de TV que você mais gosta? Sobre o que ele fala?
- 5) Qual é seu personagem de TV preferido (podem ser de novela, desenho animado, programas, etc.)?
- 6) E quanto às propagandas, quais são as que você lembra neste momento? Cite algumas.
- 7) Descreva uma propaganda que você acha que foi “bem bolada”. Explique como ela acontece, se alguém fala, o que e quem aparece, as cores que mais chamam a atenção, etc. Você tem de contá-la de tal jeito que a pessoa que ler, mesmo que não a viu, entenda.