

**Cristiane Maria Medeiros Schmidt**

**JOGO DA GLÓRIA:**

Considerações sobre o Projeto de Graduação em Poéticas Visuais.

Projeto de Graduação apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Artes Visuais com ênfase em Fotografia.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Zielinsky

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Ricardo dos Santos

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Albani de Carvalho

Porto Alegre, dezembro de 2009.

---

**S349j** Schmidt, Cristiane Maria Medeiros

Jogo da Glória : considerações sobre o Projeto de Graduação em Poéticas Visuais / Cristiane Maria Medeiros Schmidt; orientadora : Mônica Zielinsky. -- Porto Alegre, 2009.

90 p.

Monografia (Graduação). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Departamento de Artes Visuais, Porto Alegre, BR -RS, 2009.

1. Crítica de arte. 2. Poéticas visuais : metodologia de pesquisa. I. Zielinsky, Mônica. II. Título.

CDU: 7.01

---

Catálogo na Fonte – Biblioteca do Instituto de Artes/UFRGS

## Agradecimentos

---

À minha orientadora, Mônica Zielinsky, pela oportunidade e pelo estímulo a uma escrita crítica. Aos professores Ana Maria Albani de Carvalho e Alexandre Santos pelas valiosas aulas e diálogos ao longo do meu trajeto acadêmico.

À minha irmã e ao Gabriel, pela ajuda incondicional em toda realização desse projeto - e pela compreensão e amor em diversos momentos. Ao meu irmão, por apresentar-me à técnica fotográfica.

Ao colega Jorge Soledar, pelas ótimas conversas e disponibilidade à experiência, e pelo olhar afinado que me muitas vezes me mostrou novos caminhos. À colega Vivian Fensterseifer pela amizade e apoio, e pela parceria profissional.

A todos os colegas que colaboraram com o preenchimento do Questionário sobre o Projeto de Graduação em Artes Visuais, o qual foi de extrema importância para este projeto.

E acima de tudo, à minha família, meus grandes incentivadores, determinantes nos rumos de minha vida, não apenas pelo auxílio a qualquer hora, mas por serem como são.

# Sumário

Introdução.....	1
<b>1 Estratégia de Arte: Criação e Crítica.....</b>	<b>5</b>
Pensar o “projeto”.....	5
Ponto de partida.....	15
<b>2 Métodos e Regras do Jogo.....</b>	<b>24</b>
Um desvio no meu percurso.....	27
<b>3 Jogo da Glória.....</b>	<b>29</b>
O Jogo e o Projeto de Graduação.....	29
A elaboração do jogo.....	32
Brincando com a fotografia no projeto.....	55
O projeto de graduação em poéticas visuais visto pelos alunos.....	64
<b>Fim do Jogo: Conclusão.....</b>	<b>73</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>76</b>
<b>Anexo - Questionário sobre o projeto de graduação em poéticas visuais..</b>	<b>78</b>

# Lista de Figuras

## **Figura 1. Joseph Beuys**

Vista da exposição realizada no Hamburger Bahnhof - Museu de Arte Contemporânea em Berlim, em 2009, sobre a Freie Internationale Universität - FIU, fundada por Joseph Beuys em 1973.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 2. Joseph Beuys**

Vista da exposição realizada no Hamburger Bahnhof - Museu de Arte Contemporânea em Berlim, em 2009, sobre a Freie Internationale Universität - FIU, fundada por Joseph Beuys em 1973.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 3. Cristiane Schmidt**

Layout desenvolvido para o manual "30 etapas para o desenvolvimento de um Projeto de Graduação em Artes Visuais", 2009.

## **Figura 4. Cristiane Schmidt**

Layout desenvolvido para o manual "30 etapas para o desenvolvimento de um Projeto de Graduação em Artes Visuais", 2009.

## **Figura 5. Cristiane Schmidt**

Layout desenvolvido para o manual "30 etapas para o desenvolvimento de um Projeto de Graduação em Artes Visuais", 2009.

## **Figura 6. Cristiane Schmidt**

Protótipo desenvolvido para o manual "30 etapas para o desenvolvimento de um Projeto de Graduação em Artes Visuais", 2009.  
Impressão sulfite, 15X21cm.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 7. Jeu de l'oie (Jogo da Glória)**

Fonte: <http://www.sirtin.fr/2008/05/08/le-jeu-de-loie/> (acesso em 18.11.2009)

## **Figura 8. Jeu de l'oie (Jogo da Glória)**

Fonte: <http://www.dreyfus.culture.fr/fr/> (acesso em 18.11.2009).

## **Figura 9. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa INÍCIO", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 10. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 3", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 11. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 5", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 12. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 8", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 13. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 14", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 14. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 16", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 15. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 17", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 16. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 20", 2009.  
Foto: Valerio Galli.

## **Figura 17. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 22", 2009.  
Foto: Diogo Schmidt.

## **Figura 18. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 24", 2009.  
Foto: Diogo Schmidt.

## **Figura 19. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 29", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 20. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 30", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 21. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 31", 2009.  
Foto: Gabriel Karasek.

## **Figura 22. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 34", 2009.  
Foto: Valerio Galli.

## **Figura 23. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 37", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 24. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 40", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

## **Figura 25. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 42", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

**Figura 26. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 43", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

**Figura 27. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 44", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

**Figura 28. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 49", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

**Figura 29. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 55", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

**Figura 30. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 59", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

**Figura 31. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 59", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

**Figura 32. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 63", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

**Figura 33. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 68", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

**Figura 34. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 73", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

**Figura 35. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 79", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

**Figura 36. Cristiane Schmidt**

Jogo da Glória - "Casa 82", 2009.  
Foto: Cristiane Schmidt.

**Figura 37. Jogo da Glória Virtual**

Fonte: <http://cvc.instituto-camoes.pt/jogodagloria/gloria.html> (acesso em 18.11.2009).

**Figura 38. Jeu de l'oie géant**

Fonte: <http://www.gralon.net/> (acesso em 18.11.2009).

**Figura 39. Joan Fontcuerta**

Fauna, "In the year 1900, Wilhelm Ameisenhaufen", 1985-88.  
Fonte: <http://www.zonezero.com/EXPOSICIONES/fotografos/fontcuberta/default.html> (acesso em 18.11.2009).

**Figura 40. Joan Fontcuerta**

Fauna, "Peter and his sister Elke", 1985-88.  
Fonte: <http://www.zonezero.com/EXPOSICIONES/fotografos/fontcuberta/default.html> (acesso em 18.11.2009).

**Figura 41. Joan Fontcuerta**

Fauna, "A sketch of the professor", 1985-88.  
Fonte: <http://www.zonezero.com/EXPOSICIONES/fotografos/fontcuberta/default.html> (acesso em 18.11.2009).

**Figura 42. Joan Fontcuerta**

Fauna, "Solenoglypha Polipodida", 1985-88.  
Fonte: <http://www.amillionyearsoflight.com/site2/> (acesso em 25.11.2009).

**Figura 43. Cindy Sherman**

Untitled #396, 2000.  
Fotografia colorida, 91.44 X 60.96 cm.  
Metro Picture, New York.  
Fonte: [www.metropicturesgallery.com](http://www.metropicturesgallery.com) (acesso em 20.11.2009).

**Figura 44. Cindy Sherman**

Untitled #399, 2000.  
Fotografia colorida, 121.92 cm x 88.9 cm.  
Skarstedt Collection.  
Fonte: [www.sfmoma.org](http://www.sfmoma.org) (acesso em 18.11.2009).

**Figura 45. Douglas Huebler**

Variable piece n. 34, 1970.  
Fonte: GODFREY, 2004.

**Figura 46. Douglas Huebler**

Variable piece n. 34, 1970.  
Fonte: GODFREY, 2004.

O presente trabalho tem como tema o Projeto de Graduação em Poéticas Visuais e é delimitado a projetos realizados no Instituto de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e focado nas convenções, métodos e normas envolvidas no desenvolvimento dos mesmos. A questão que orienta esta pesquisa é: quanto a utilização de alguns modelos de sua realização vem sendo discutida dentro da faculdade? Tal atitude é compatível com o princípio de um pensamento crítico sobre arte que o estudante deve desenvolver durante um projeto de graduação? Minha hipótese inicial é de que os métodos, as normas e as convenções podem acabar por serem repetidas sem um pensamento crítico, compreendidas como “regras”.

Este projeto norteia-se por um objetivo principal e por dois objetivos correlatos e derivados, menores apenas em ênfase, mas de modo algum em importância. O principal objetivo deste trabalho consiste em apresentar algumas questões referentes ao Projeto de Graduação em Artes Visuais, e de uma forma mais geral, levantar questões referentes à importância deste na formação do artista na universidade. Qual a função e a validade da realização de projetos em arte? A universidade, e o projeto, realmente, configuram-se como legítimos espaços de discussão e de reflexão crítica sobre a arte?

Foi a partir da necessidade de refletir sobre o quanto meu próprio percurso acadêmico representou e foi válido para a minha formação artística e qual a função do Projeto de Graduação nesse processo que decidi elaborar o presente trabalho. Para tal discussão, realizei um projeto que utiliza como objeto de estudo o seu próprio desenvolvimento, refletindo sobre o meu processo de criação artística e de sua análise, expondo as dificuldades e dúvidas apresentadas ao longo da sua elaboração. Pretendo partir da reflexão da minha experiência e articulá-la com a opinião de colegas - também formandos em Poéticas Visuais em 2009/02 - acerca do desenvolvimento do projeto de graduação em Artes Visuais na UFRGS. E, através de um questionário, identificar os métodos e convenções envolvidos na realização dos mesmos.

Como consequência deste objetivo principal - refletir sobre

o projeto de conclusão de curso - se fez necessária, como objetivo correlato, uma breve revisão sobre o conceito de projeto e de projeto em arte. E, ao revisitar esses conteúdos, pude identificar elementos que motivaram minhas reflexões. O estudo também revela, como segundo objetivo correlato, a identificação, a nível de vivências empíricas, de diversas etapas vividas por um(a) estudante de Artes Visuais e de diversos processos de transição que ocorreram durante a elaboração do projeto.

Finalmente, acrescento que este estudo pretende chamar atenção para o quanto o projeto em arte pode ser vivido por muitos como um conjunto de regras a ser seguido, sem o acompanhamento de uma reflexão crítica. É porque creio na importância de trazer à tona questões como essa, recordando meus interlocutores, estudantes e professores, a necessidade de repensar a arte desenvolvida na academia e a formação do próprio artista, que espero que este trabalho possa ter a sua relevância.

Nesse sentido desenvolvi o “Jogo da Glória”, um jogo de tabuleiro que apresenta e ilustra, através de fotografias da elaboração do meu projeto, algumas etapas, métodos, normas e situações que identifiquei ao longo do percurso acerca de sua realização. Ao utilizar as palavras Jogo e Glória em um projeto de conclusão de curso em Artes Visuais tive por objetivo apontar para três questões de grande relevância para mim nesse momento: o que é Projeto de Graduação em Artes Visuais, como ele vem sendo realizado e com que objetivo. Seria possível comparar o projeto a um jogo, o qual é caracterizado por determinadas ferramentas e regras e por atividades estruturadas que indicam o caminho para que o objetivo final seja alcançado? Em um projeto de arte, quais poderiam ser as estruturas e regras, e qual poderia ser o caminho e o objetivo final? Inúmeros foram meus questionamentos que, embora não seja possível aprofundar todos ao longo do texto, levantá-los foi de extrema importância para eu poder desenvolver este projeto.

Assim, na medida em que o jogo foi sendo estruturado, novos aspectos, dúvidas e hipóteses foram surgindo. Portanto, as leituras, os autores e artistas aos quais recorri atenderam a uma demanda da própria prática, foram suporte e ajudaram-me a refletir acerca desses

questionamentos, de compreender o meu processo de trabalho e solucionar os impasses que surgiram ao longo da elaboração do projeto e do jogo. A metodologia da pesquisa foi definindo-se na medida que fui delimitando a proposta do jogo e descobrindo quais eram os meus “problemas” e quais “soluções” deveria buscar. Então, o formato desse projeto acabou por ser organizado de acordo com a forma como o trabalho foi se configurando, o que significou optar por investigar algumas questões em detrimento de outras, visto que exigiria trabalhar numa reflexão que está além dos limites desse projeto.

No primeiro capítulo, “Estratégia de Arte: Criação e Crítica”, desenvolvi uma reflexão sobre as motivações desta pesquisa, analisando a postura crítica que assumi em relação ao meu próprio projeto e a minha formação artística, relatando minhas conclusões e dúvidas ao longo do processo. Reflexão essa que me levou, também, a discutir sobre o significado de “projeto” e de “projeto em arte”, e sobre a função deste, dentro e fora da academia, e, logo, sobre a necessidade que percebo de se tomar maior conhecimento dessa prática, atualmente, tão presente na vida dos artistas: a de criar mediante projetos. Para tal abordagem, tive como base o posicionamento de teóricos que tratam de questões relacionadas a esse delicado e complexo ato de elaborar projetos.

No segundo capítulo, “Métodos e Regras do Jogo”, procurei apresentar alguns esquemas tradicionais que regulam e geram o desenvolvimento de um projeto de conclusão de curso de Artes Visuais, assim como, dúvidas, indefinições e riscos gerados desse processo. Concentrando-me numa reflexão sobre a relação entre jogo e projeto, e buscando compreender de que forma uma atividade lúdica, mas também regulamentada e metódica, pode se aproximar da arte e do projeto. Por fim, apresento um “imprevisto” que ocorreu no percurso do meu projeto e analiso de que maneira ele me fez repensar meus objetivos iniciais e como me levou ao desenvolvimento do “Jogo da Glória”.

No terceiro e último capítulo, “Jogo da Glória”, concentrei a pesquisa numa reflexão sobre a analogia que faço entre a estruturação do projeto e a estruturação de um jogo, analisando a forma como este foi elaborado, e como o questionário realizado com os colegas formandos

serviu para estruturá-lo, além de apresentar suas regras e o que proponho através dele. Também considerei importante analisar alguns elementos relevantes ao jogo, tal como o espaço, o texto, a fotografia, e a maneira como são utilizados. E dedico, em especial, uma parte para a fotografia, tomando como exemplo o trabalho de alguns artistas a fim de expor a maneira como a emprego e com que propósito.

Por fim, realizei uma análise das respostas obtidas através o questionário com o objetivo de apresentar como o Projeto de Graduação em Artes Visuais na UFRGS é visto e desenvolvido pelos estudantes. Na tentativa de mostrar os motivos pelos quais os estudantes de arte avaliam positivamente e/ou negativamente o processo de elaboração de seus projetos e quais são seus objetivos e suas experiências.

Gostaria de ressaltar o significado que esse período de conclusão de curso teve para mim. Não foi sem dificuldade que me expus no trabalho, analisei o meu próprio processo artístico e tentei apropriar-me das ideias de alguns autores e artistas para fundamentar os meus questionamentos. Entretanto, foi essa dificuldade de relacionar a minha produção visual à minha produção textual, juntamente à vontade de produzir um texto que dialogasse com a produção prática e vice-versa, e que não fosse apenas uma adequação de uma linguagem visual para um texto, que me impulsionou a refletir sobre esse percurso do projeto e sobre a sua validade na minha formação artística.

# 1 Estratégia de Arte: Criação e Crítica

---

## Pensar o projeto

---

Para mim, pensar sobre o meu projeto acadêmico implicava deparar-me com uma certa identidade da minha produção, que estava em plena construção e andamento. Minha hipótese era que seria preciso encontrar uma unidade, uma complexidade e uma intensidade na minha produção, e não foi sem surpresa que tive que reconhecer que nela existiam disparidades, simplicidades e fraquezas. Cheguei ao final do curso e percebi que não possuía um conhecimento consistente de História, Metodologia e Teoria da Arte, nem sabia ao certo como elaborar o projeto. E, ao questionar sobre qual era afinal o conhecimento que tinha adquirido durante a faculdade, deparei-me com um momento de “crise”, onde até mesmo os conceitos, a princípio claros, foram colocados em questão.

Sucessivamente, foi preciso, de certa forma, recuperar referências e refletir sobre os princípios que, minimamente, assegurassem uma retomada das minhas convicções sobre a arte e que servissem de base para produzir uma obra que se constituísse como ponto de intersecção, de discussões, debates críticos e argumentações a seu respeito, entre artista e público. Nesse ponto, uma vez imersa em tantos questionamentos, a única certeza que tinha era que a realização do projeto era uma condição para poder concluir a minha formação em Artes Visuais, bastava então estabelecer as suas prioridades. Assim, uma das minhas prioridades era empenhar-me em garantir uma postura crítica em relação ao meu trabalho e ao próprio projeto.

Tal postura “crítica” veio juntamente a uma “crise”, palavra esta que é utilizada para se referir a um ponto de mudança. Na medicina hipocrática, indicava a transformação decisiva que ocorre no ponto culminante de uma doença e orienta o seu curso em sentido favorável ou não<sup>1</sup>. Dessa forma, a realização de um projeto em arte representava, para mim, um momento decisivo, que implicava, primeiramente, em

---

1 ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

conhecê-lo, para, assim, fazer escolhas e estabelecer critérios do que seria mais adequado analisar. Um ato de confrontar-me com o, aparentemente, “conhecido” para poder desenvolver um pensamento crítico sobre ele mesmo e, assim, projetar sentidos que abrissem para novas possibilidades de pensar a arte e o que está ao meu entorno. Portanto, assumir uma postura crítica, nesse momento, implicava em compreender, primeiramente, a própria definição e função de um Projeto de Graduação em Arte.

Conforme apresenta Maria Ester de Freitas, o trabalho acadêmico determina boa parte das situações que vivemos e as exigências emocionais que se nos apresentam. Ele “é um projeto especial, sem demérito aos demais, que mobiliza todas as forças do sujeito [...]”<sup>2</sup>. É uma tarefa “desestabilizadora de certezas intelectuais, comportamentais e emocionais”<sup>3</sup>. E, nesse sentido, o projeto de graduação configurou-se como primeiro espaço de confronto de ideias, o qual me desestabilizou mas também me possibilitou olhar de outra maneira o próprio projeto.

Mas o que poderia ser, então, projeto?

Recorri, primeiramente, ao dicionário<sup>4</sup> à procura do significado de duas palavras que me ajudariam a compreender as questões acima: *Projeto e Reflexão*.

“**Projeto.** ideia que se forma de executar ou realizar algo, o futuro, o plano, intento, desígnio, empreendimento a ser realizado dentro de um determinado esquema, redação ou esboço preparatório de texto, esboço ou risco de obra a ser realizada [...]”.

---

2 FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria Netto (org). *A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p.216.

3 Ibid., p. 216.

4 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

**“Reflexão.** do latim. *reflexione*. Ação de voltar para trás, de virar; volta da consciência, do espírito, sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento e da razão [...]”.

Além dessas duas palavras, uma outra, contida na explicação dada à palavra Projeto, chamou-me a atenção: *Esquema*.

**“Esquema.** [Do Gr. Schêma, pelo lat. Schema.] S. m. 1. Figura que representa, não a forma dos objetos, mas as suas relações e funções. [...]”.

Destaquei, então, o significado mais relevante de cada uma e tentei estabelecer livres relações entre eles e a minha pesquisa. Dessa forma, considerando que *projeto* é um “empreendimento a ser realizado dentro de um determinado esquema”; que meu empreendimento no momento era *o de refletir sobre o que poderia ser o projeto*; que *reflexão* é o “ato de examinar o seu próprio conteúdo”, e que *esquema* é uma “figura que representa, não a forma dos objetos, mas as suas relações e funções”, então, seria possível dizer que projeto poderia ser *o ato de examinar o seu próprio conteúdo dentro de determinadas figuras que representam as suas relações e funções*.

E, se ainda considerasse o significado da palavra *figura*, enquanto *símbolo* - aquilo que recebe significado através do acordo comum, ou por convenção, ou costume, algo construído pela sociedade<sup>5</sup> - poderia concluir que, naquele momento, meu objetivo era *realizar um projeto que examinasse seu próprio conteúdo através dos símbolos que, convencionalmente, representam as suas relações e funções*. Mas, no meu projeto, quais seriam esses símbolos, essas relações e funções? E com essa pergunta, novamente, vi-me obrigada a repensar o ponto de partida do projeto, já que para analisá-lo eu precisaria conhecer aquilo que o representa, o que me levou a perceber que seria então um trabalho em constante construção, visto que iria analisar algo que

---

5 GILES, Thomas Ransom. *Dicionário de filosofia: termos e filósofos*. São Paulo: EPU, 1993.

estaria, ao mesmo tempo, conhecendo.

Com isso, o conceito de construção foi agregado à minha pesquisa e, logo, parecia-me muito próximo ao conceito de projeto. Proximidade que pude confirmar, posteriormente, nas considerações de alguns teóricos. Conforme aponta Maria Ester de Freitas, o projeto “é mais que uma boa ideia, é na essência uma boa pergunta [...], pois não é a ideia que será avaliada, mas a nossa capacidade de explicitá-la, analisá-la, construí-la, destruí-la”<sup>6</sup>. Assim como afirma Lúcido Bianchetti: “o projeto é uma construção”<sup>7</sup>. Projetar implica, então, em “construir”, mas também em “destruir”, e, assim, reestruturar uma ideia. E, a partir desses conceitos conclui que o princípio de construção configurasse como a essência do projeto, o qual se constitui como um “roteiro fundamental”, capaz de delimitar “o caminho a ser percorrido, as etapas a serem vencidas, os instrumentos e as estratégias a serem aplicados ao longo de sua execução”<sup>8</sup>, mas roteiro que, principalmente em arte, pode ser reconstruído e revisto durante sua construção. Nesse sentido, Antônio Severino aponta que, “a elaboração de um projeto de pesquisa é a primeira etapa de um longo processo, um primeiro momento de síntese. Imprescindível para desencadear o trabalho de construção do conhecimento [...]”<sup>9</sup>.

Projeto, portanto, é um lançamento, é uma projeção de algo futuro, e em tratando-se de arte, projeta-se, geralmente, o desenvolvimento de uma obra, logo, seria a “obra” o resultado final do projeto. O que levanta uma questão: se, na academia, o projeto é apresentado no final da disciplina, juntamente com a “obra”, realmente desenvolvem-

---

6 FREITAS, Maria Ester de. Op. cit., p.220.

7 BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria Netto (org). *A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p.168.

8 SEVERINO, Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria Netto (org). *A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p.77.

9 Ibid., p. 76.

se “projetos” de graduação? Se projeto é um plano “empreendido por artistas que objetivam obter como produto final a obra de arte”<sup>10</sup>, logo, ele deveria ser entregue no início da disciplina e não no fim. Essas são questões que me intrigam, mas que, entretanto, não poderão ser aprofundadas neste trabalho.

Portanto, se considerar que projeto visa a construção de conhecimento, e, se construir significa reunir, ordenar e dispor metodicamente as partes de um todo, logo, era preciso descobrir como ordenar o meu projeto, de forma a evitar “erros” na sua construção, e de incluir no lançamento do projeto uma revisão “segura” da sua estrutura. Assim, cheguei ao importante momento de revisar as indicações de métodos e etapas de elaboração de projetos. Segundo Sílvio Zamboni, todo método está baseado de certa maneira num sentido de ordem, o que implica em “organizar, traçar uma sequência a ser seguida, ordenar elementos para evitar erros, pois os erros só atravancam a busca de uma solução”<sup>11</sup>. Para o autor, “a pesquisa é a busca sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios [...]”. Por ser atividade sistemática, requer sempre um método, que implica premeditação, e esta está normalmente ligada ao tipo lógico e racional do pensamento.”<sup>12</sup>. Se pesquisar é desejar solucionar algo, o método é o caminho escolhido para ser trilhado em busca da solução. Assim, se a razão para que se desenvolva uma pesquisa é desejar encontrar a solução de algo, é preciso que haja um problema a ser solucionado. Eis a primeira etapa do desenvolvimento de um projeto de graduação: a identificação de um problema. E eis, então, uma variável decisiva que pode determinar a falência de um projeto: o problema. Conforme Zamboni aponta, esse é um fator que pode resultar no sucesso ou não de uma pesquisa. “O que é importante? O que é relevado pela comunidade em que se atua? O que é viável de ser estudado dentro dessas regras?”<sup>13</sup>.

É preciso considerar também que os problemas em arte não

---

10 ZAMBONI, Sílvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998. p. 6.

11 Ibid., p. 43.

12 Ibid., p. 44.

13 Ibid., p. 51.

se apresentam de forma clara, e que é complexo de “traduzir para um código verbal”<sup>14</sup> os processos artísticos, geralmente, mais intuitivos. Além disso, cada processo artístico exige um método específico, o método que para um artista pode ser bom para outro pode não ser. Dessa forma, certamente existem caminhos diferentes, e, dentro dos códigos verbais, linguagens variadas. No entanto, Zamboni ressalta que existem requisitos essenciais que devem ser cumpridos para que um trabalho artístico possa ser considerado uma pesquisa em arte. Esquemas que, entretanto, não devem ser vistos como únicos, e sim passíveis de adaptação. Diante dessas considerações, deparei-me com a necessidade de refletir sobre os esquemas que tradicionalmente orientam o desenvolvimento de um projeto de conclusão de curso de Artes Visuais - os quais se configuram como métodos “eficazes” para que se alcance um objetivo final - com o intuito de compreendê-los e de evitar o risco de cair numa simples repetição de tais.

Tinha conhecimento que existiam alguns esquemas para realizar e apresentar um projeto de pesquisa em arte, algumas condições necessárias a serem cumpridas. Foram-me postas algumas, tais como: realizar um trabalho artístico e outro escrito, encontrar métodos, argumentos que justificassem os meus pensamentos, palavras que exemplificassem meu processo criativo e estabelecer ligações entre meus questionamentos e a história e a teoria da arte. No entanto, questionei-me se estas seriam as melhores condições para falar sobre o meu trabalho. Mas, uma vez que estou na academia, preciso cumpri-las, logo, isso não representaria uma regra, uma “obrigação”? Qual seria, então, a finalidade de desenvolver um projeto em arte na academia?

Para Maria Ester de Freitas, uma tese (considero aqui como todo trabalho de conclusão de curso) se presta a várias finalidades, dentre elas a função social e burocrática, como, por exemplo, ser um requisito para o ingresso ou promoção da carreira acadêmica<sup>15</sup>. Além disso, também legitima e valida o trabalho de arte, valorizando, assim, o artista. No entanto, creio que antes de servir de meio para obter

---

14 Ibid., p. 23.

15 FREITAS, Maria Ester de. Op. cit., p. 216.

benefícios, a instituição acadêmica deve servir como espaço de crítica e experimentação. Tal como coloca Icleia Borsa Cattani, a academia talvez seja “[...] atualmente, dos poucos espaços onde a verdadeira crítica pode se exercer livremente”<sup>16</sup>.

E, nesse sentido, identifiquei-me com o pensamento de Joseph Beuys - artista alemão, nascido em 1921 – que assumiu uma postura crítica diante da academia, tanto no campo artístico, quanto no político e no educacional e que fundou, em 1973, a Universidade Livre Internacional (Freie Internationale Universität - FIU) com o desejo de constituir um novo modo de pensar, um “modo de intervir sobre o ambiente e modificá-lo, um modo no qual o homem possa valer-se, de uma forma plena e radical, de sua liberdade”<sup>17</sup>. E que para alcançar tal liberdade, Beuys pregava que o primeiro passo consistia em tomar consciência, de forma completa e exaustiva, da situação atual (em vários âmbitos do social, como a arte, a ciência, a escola, a *mass media*), afirmando que “o ser humano é, por sua natureza, sujeito a múltiplos condicionamentos externos [...]. As necessidades lhe são impostas pelo ambiente mesmo que o circunda. Mas graças a sua liberdade o homem também tem a capacidade de modificar as condições do mundo externo”<sup>18</sup>. Para Beuys, a revolução poderia nascer apenas da liberdade do homem, “pode nascer apenas de um novo modo de pensar, pois somente as novas ideias podem levar à realização de uma nova realidade”<sup>19</sup>. E reforça, citando Schiller, que “apenas o homem que joga, livre dos vínculos da lógica, sensível apenas às injunções do belo e da estética, apenas o homem que se autodetermina é um homem livre”<sup>20</sup>.

---

16 CATTANI, Icleia Borsa. Arte contemporânea: O lugar da pesquisa. In: BRITES, Blanca, TESSLER, Elida (org). *O meio como ponto zero*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 46.

17 BEUYS, Joseph. “A revolução somos nós”. In COTRIM, Cecilia; FERREIRA, Glória (org). *Escritos de Artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2006. p. 305. “La rivoluzione siamo noi”. Conferência pronunciada no Palazzo Taverna, Roma, e publicada em Incontri Internazionali d’Arte (12 abr 1972).

18 Ibid., p. 305.

19 Ibid., p. 318.

20 Ibid., p. 305.



Figura 1 e 2. Vista da exposição realizada no Hamburger Bahnhof - Museu de Arte Contemporânea em Berlim, em 2009, sobre a Freie Internationale Universität - FIU, fundada por Joseph Beuys em 1973.

Certamente, compreendo que esses apontamentos de Beuys referem-se a uma situação específica da década de 70 do século XX, na Alemanha, pós Segunda Guerra Mundial, em que a arte estava fortemente conectada à vida e a um sentido plenamente político<sup>21</sup>, e que buscava um encontro contínuo e reflexivo com o mundo, no qual a obra de arte estava longe de ser o ponto final desse processo<sup>22</sup>. Para Michael Archer, o significado da obra de arte não estava necessariamente contido nela, mas às vezes emergia do contexto em que ela existia, o qual, naquele momento, estava relacionado às questões sociais e políticas. Nesse sentido, a Universidade Livre Internacional mantinha uma declarada intenção revolucionária, mas que, entretanto, era parte integrante de uma prática política muito mais ampla e filosoficamente embasada de Beuys, o qual “incentivava tanto a educação do indivíduo pela arte, quanto uma revolução fundamental no modo de vida do homem [...]”<sup>23</sup>. É por esse viés que me aproprio das reivindicações de Beuys - de uma tomada de consciência da situação que cerca o homem e da necessidade de uma compreensão e reflexão dos condicionamentos impostos pelo ambiente - para reforçar uma necessidade que percebo de repensar o que orienta o pensamento artístico atualmente. O qual, para mim, parece estar condicionado a ser mediado por “projetos” e por uma prática, não somente exigida dentro da academia, mas também fora dela, como por exemplo, através dos editais de arte. Pensar em desenvolver arte hoje requer pensar em projeto, e na quase “obrigação” dos artistas de entrar nesse “jogo”. E essa é uma prática que, no entanto, ainda parece ser um tanto difícil para os artistas.

Conforme comentou Milton Sogabe, em uma palestra realizada para a exposição Temporada de Projetos na Temporada de Projetos, em outubro de 2009, no Paço das Artes, em São Paulo: os artistas estão produzindo projetos dentro de um contexto em que eles quase não têm como escapar, realizá-los “é uma questão de sobrevivência, e o artista precisa adaptar-se a esse novo sistema. A instituição exige padrões, pois

---

21 ARCHER, Michael. *Arte contemporânea : uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.116.

22 Ibid., p. 236.

23 BORER, Alain. *Joseph Beuys*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001. p. 7.

sem um padrão não seria possível comparar, estabelecer critérios de seleção”<sup>24</sup> (informação verbal). Em editais, os projetos, além de servirem como meio “democrático” de seleção dos trabalhos, também oferece aos artistas a possibilidade de obter verba para o desenvolvimento de suas obras, e/ou de legitimá-las diante da sociedade; já na academia, são requisito para a aprovação e obtenção de um diploma, além, também, de dar legitimação.

Podemos também pensar que, no entanto, ao mesmo tempo que as instituições legitimam, também são legitimadas pelos artistas, e pela “qualidade” e o “sucesso” do que é apresentado em seus espaços ou com seus nomes. Dessa maneira, o projeto configura-se como uma forma da instituição “tomar conhecimento prévio” do trabalho que será exposto ou como uma “garantia” do que será executado e de que dialoga com seus interesses. Bem como na academia, conforme apresenta o próprio regulamento do Projeto de Graduação em Poéticas Visuais, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o trabalho proposto pelo aluno deve passar pela aprovação do professor orientador, assim, esse seria uma espécie de garantia de qualidade mínima na pesquisa, a qual, no entanto, pode falhar, uma vez que o aluno também “fica à mercê da competência ou incompetência do orientador”<sup>25</sup>. Logo, percebe-se que o desenvolvimento de um projeto está sujeito a alguns condicionamentos, além de regras de desenvolvimento – uma vez que as instituições, e os professores, tem formas diversas de desenvolvê-lo. Nesse sentido aponta Pierre Bourdieu, ao sustentar a ideia de que a sociedade caracteriza-se como um sistema de estruturas, um conjunto de valores, crenças, rituais e procedimentos institucionais que regem o sujeito e, que cada uma se constitui por uma série de significações. Entender esse lugar que o sujeito ocupa - assim como apontava Beuys - significa

---

24 Conforme palestra realizada por Milton Sogabe, em 21.10.2009, para a exposição desenvolvida por Luiza Proença e Roberto Winter, denominada “Temporada de Projetos na Temporada de Projetos”. Esta exposição foi uma proposta de curadoria elaborada especificamente para o “Edital Temporada de Projetos 2009” do Paço das Artes, em São Paulo, a qual consistiu na exposição dos projetos enviados para o edital, bem como, na realização de palestras e oficinas oferecidas para o público em geral.

25 HAGUETTE, Teresa M. F., 1994 apud BIANCHETTI, Lucídio, Op. cit., p. 175.

para Bourdieu descobrir e compreender onde esse “campo” mostra-se mais ignorado, o que ele define como o “poder simbólico”<sup>26</sup>.

E, a partir dessas questões, conclui que para entrar nesse círculo estruturado por um conjunto de valores, o qual, neste caso, considero como o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, é necessário conhecer, minimamente, o que ele significa, como se desenvolve e com que objetivo, até para poder questioná-lo. Assim, optei por analisar o projeto a partir do próprio projeto, procurando cumprir corretamente as etapas e regras de sua elaboração, enfatizando que não pretendo negá-las, mas, sim, tentar “descobri-las” e colocá-las em questão. Esse trabalho, portanto, representa uma vontade de aproximação e diálogo com os outros estudantes e professores de arte a fim de reivindicar a necessidade de reflexão sobre questões referentes ao desenvolvimento de projetos dentro e fora da academia.

## Ponto de Partida

Durante a formação acadêmica em Artes Visuais passei por uma série de disciplinas como História da Arte, Teorias da Arte, História da Arte no Brasil, Desenho, Pintura, Escultura, Gravura e Fotografia com o objetivo de preparar-me para determinados campos de atuação que são constituídos pelos diversos segmentos, informais e institucionais, do circuito de arte, incluindo museus, galerias, centros culturais, entidades públicas e privadas de difusão cultural, área gráfica e editorial, instituições de pesquisa, universidades e escolas da rede pública e privada. Quando optei por essa formação sabia que deveria elaborar um projeto de conclusão de curso, e em virtude disso, durante, em média, três anos e meio, estudei, com muita seriedade, Histórias da Arte, Teorias da Arte, e Metodologia de Pesquisa, produzi textos e cursei disciplinas práticas, para chegar à etapa de conclusão do curso capacitada para realizar um projeto consistente e que demonstrasse que estava preparada para o mundo fora e/ou dentro da universidade.

---

26 BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 7.

No entanto, durante meu percurso acadêmico, pude constatar que toda essa preparação não descartou a possibilidade de me encontrar perplexa diante desse momento. Sim, porque é realmente difícil distanciar-se para poder descrever, analisar, relacionar seu trabalho ao de outros artistas, estabelecer seus questionamentos e, acima de tudo, escrever um projeto condizente com a sua produção visual, e que demonstre, de certa forma, que se possui repertório cultural, senso crítico e estético, conhecimento do sistema da arte, e que se é capaz de analisar e criticar claramente as suas proposições artísticas.

Baseio-me na minha própria experiência e na dificuldade que senti diante da tarefa de começar a discorrer textos críticos sobre um trabalho meu - apesar de já ter escrito sobre a minha produção, conhecê-la relativamente bem e de saber quais artistas e teóricos me interessam. Entretanto, após ter matriculado-me na disciplina de Projeto de Graduação em Fotografia senti dificuldade em decidir por onde começar, por onde ir e nem aonde chegar. Além disso, também estava em questão o fato de que seria avaliada por pessoas que me acompanharam durante o percurso na faculdade, as quais me passaram seus conhecimentos, e às quais, de certa forma, sentia-me ligada moralmente. Assim, o projeto representava para mim, primeiramente, o momento no qual seria julgado se consegui assimilar ou não tais conhecimentos, se fui capaz de formar um arquivo visual e teórico sólido e bem organizado.

Qual seria, então, o método mais adequado para transmitir a minha proposta e os meus conhecimentos? Seria possível que a escolha de um método “errado” pudesse me prejudicar na minha pesquisa e no meu processo artístico? A partir disso, passei a investir o meu tempo em leituras sobre métodos de como desenvolver um projeto de pesquisa em arte, das quais pude compreender que o “erro” poderia ocorrer se tentasse simplesmente adaptar e aplicar uma metodologia por “obrigação”. Logo, percebi que a função da pesquisa em arte poderia ser a de proporcionar ao artista o desenvolvimento de algo paralelo que produza outro tipo de relacionamento entre projeto e obra, que proporcione ao artista um olhar diferente sobre seu trabalho. E como essas, tantas outras “pequenas grandes” conclusões, mesmo que se posteriormente me escapassem, foram importantes para começar o projeto.

Assim, meu trabalho iniciava da decisão de que não bastaria selecionar uma série de fotografias já feitas, ou um tema qualquer que seria simples de fotografar, escrever um determinado número de páginas comentando sobre seu processo de execução e sobre a minha produção, citar um ou outro artista e teórico renomado, e, pronto, expor na pinacoteca do Instituto de Artes da UFRGS. Era preciso mais. Era preciso refletir sobre a minha capacidade de avaliar o sentido do que recebi com a formação acadêmica, o que produzo a partir dessa experiência e qual a função de um projeto de conclusão de curso nesse percurso. E na pesquisa em arte, sendo tanto o artista quem produz quanto quem analisa, colocar-me em “jogo” era, para mim, uma questão crucial. Em outras palavras: colocar-me “dentro” do projeto.

Como primeira hipótese utilizei fotografias de mim mesma encenando e reproduzindo a realização de um projeto de graduação em arte, no entanto, após os primeiros ensaios fotográficos, constatei que as fotografias, vistas isoladamente, poderiam ter um sentido completamente diferente do que eu desejava transmitir. Recorri, então, a títulos, os quais também não foram suficientes para expressar as minhas críticas ao projeto. Assim, precisei agregar mais elementos que dessem sentido às imagens produzidas, e daí nasceu a ideia de desenvolver um livreto/manual dirigido aos estudantes em processo de conclusão do curso de Poéticas Visuais, que ilustrasse com uma certa ironia o meu “conflito” entre buscar e fugir de um “modelo” de elaboração do projeto. Para isso, listei uma série de etapas e passei a fotografá-las, desenvolvendo em paralelo um *layout* para o manual.

Etapas identificadas:

1. Breve análise da produção artística.
2. Definição e ordenação das características da produção.
3. Pesquisa: Referenciais artísticos.
  - 3.1. Visita a galerias e museus para análise direta das obras referenciais.
  - 3.2. Entrevistas com os artistas mais relevantes.
  - 3.3. Coleta de reproduções fiéis das obras.
4. Pesquisa: Referenciais teóricos.
5. Análise diária do material até então coletado.
6. Pesquisas e análise sobre as questões que despertam meu interesse.
7. Definição da proposta do Projeto de Graduação.
8. Definição das questões-chave a serem abordadas no projeto.
9. Definição do objetivo geral.
10. Listagem dos objetivos específicos.
11. Organização da metodologia de trabalho.
12. Definição do título do projeto.
13. Primeira explanação do projeto para o orientador.
14. Realização das primeiras proposições artísticas.
15. Análise do material realizado.
16. Reformulação da proposta do projeto.
17. Apresentação do material realizado e da nova proposta para o orientador.



Figura 3 e 4. Layout desenvolvido para o manual.



No entanto, percebi que o manual não era o suporte mais adequado para expor o projeto, pois sob a forma de um pequeno livro de 15X21cm, as imagens perdiam o valor, principalmente, pelo fato de não ficarem visíveis os detalhes da produção das cenas fotografadas. Dessa forma, dediquei-me a procurar outra maneira de expô-lo e que ressaltasse a intenção de colocá-lo em discussão, não somente a forma como vem sido feito, mas também com quais objetivos.

A partir desses questionamentos decidi realmente transformar o processo de elaboração do meu Projeto de Graduação em objeto de estudo e matéria de criação e de crítica artística. Isto é, produzir um projeto que visasse uma reflexão crítica tanto das convenções que orientam a sua realização - dentro de um sistema de métodos que, ao mesmo tempo em que o organiza, também pode resultar em uma formal repetição e numa aplicação não crítica de tais, justamente pelo fato de o cumprimento das regras representar, de certa forma e em certos casos, a garantia de reconhecimento enquanto projeto válido por parte de quem o avalia - quanto das dúvidas e dificuldades que tive ao realizá-lo, apresentando a minha busca por métodos que garantissem o seu bom desenvolvimento.

Entretanto, intrigava-me também a existência de variáveis responsáveis pelo fato de que nem sempre todos esses métodos asseguram que o projeto tenha um desenvolvimento bem sucedido. Não bastava só constatar que ele é o meio pelo qual o estudante se comunica com a sua banca examinadora, e com a instituição de ensino, era preciso considerar que seu sucesso também está sujeito à sua capacidade de conseguir compartilhar o sentido do seu trabalho; o que depende tanto dos códigos escolhidos para estruturá-lo quanto da escolha dos seus interlocutores e da delimitação de um campo argumentativo. E para que tais códigos sejam compreendidos, interpretados e avaliados é preciso levar em consideração que “significar é sempre significar para outrem e com outrem”<sup>27</sup>. Creio que uma obra de arte não é uma estrutura isolada, ela não pode ser separada da rede de significados de quem a

---

27 LAGEIRA, Jacinto. “Argumentação e avaliação”. In: FERREIRA, Glória (org.). *Criação e crítica*. Seminários Internacionais Museu Vale. Vila Velha, ES: Museu Vale, 2009. p.249.

produziu e a quem ela se dirige. Eis a condição possível para que se possa estabelecer um debate e uma discussão sobre arte: é preciso considerar as práticas e usos dos valores morais, sócio-políticos e estéticos do contexto em que o trabalho se insere. “Sem discussão, sem debate crítico e argumentações diversas, a significância não é efetiva. Ela só ganha sentido e se constitui por meio da relação crítica”<sup>28</sup>. Daí a importância do projeto enquanto um espaço para o aluno estabelecer um pensamento crítico sobre sua produção e sobre a arte, colocando à prova a sua capacidade de suscitar questionamentos, e inclusive sobre o próprio contexto que o circunda.

Portanto, além de um estudo sobre os métodos de estruturação de um projeto de pesquisa em arte, foi necessário analisar se a forma a ser escolhida para expor meu trabalho ao público iria realmente comunicar os meus questionamentos, e se não iria comunicá-los de forma errada. Era importante, então, além de apresentar algumas de suas etapas, situações, atitudes e posicionamentos possíveis nesse percurso, transmitir a análise que fiz da minha própria experiência de realizar o projeto de conclusão de curso, e a necessidade que senti de recuperar a dimensão de prazer desse processo que parecia-me tão difícil. Assim, decidi utilizar a estrutura de um jogo de tabuleiro enquanto metáfora capaz de prestar-se à analogia entre o percurso de um jogo com o da elaboração de um Projeto de Graduação em Poéticas Visuais. O jogo, assim como o projeto, é caracterizado por determinadas ferramentas e regras e por atividades estruturadas que indicam o caminho para que o objetivo final seja alcançado. Um jogo sem regras não existe, pois não há condições mínimas para que se realize. E, tal como em um jogo, o projeto exige o cumprimento de algumas regras básicas, e segui-las ou não pode determinar quem está “dentro ou fora” daquilo que é por ele circunscrito como, por exemplo, ser aprovado ou não.

A partir disso, passei a estudar conceitos de jogo e os tipos e estruturas de jogos - de destreza, de raciocínio, de sorte - e as suas ferramentas - dados, bolas, cartas, tabuleiros, peças, computador - na tentativa de encontrar a forma mais adequada para desenvolver uma

---

28 Ibid., p. 256.

relação entre o jogo e as etapas de um projeto. Também, de compreender o quanto o conceito de jogo como uma ação lúdica, mas que é, ao mesmo tempo, regulamentada e metódica, se aproximava de alguns conceitos de arte e do projeto.

## 2 Métodos e Regras do Jogo

---

Algumas das etapas de desenvolvimento, regras e propósitos de um projeto são apresentados pela própria instituição de ensino, no caso do Instituto de Artes da UFRGS, publicados em um boletim informativo editado pela própria direção<sup>29</sup>, o qual tenta definir como se configura a formação institucional na Arte. Nele são expostos alguns desses “protocolos universitários”, que se realizados com rigor possibilitam aos estudantes serem “apresentados formalmente ao mundo como pessoas potencialmente capazes de assumir a sua autonomia como mestres”. Em Artes Visuais, “o candidato à formatura, submete-se a duas bancas sucessivas no último semestre da sua graduação. Esta banca é formada sob a orientação de um professor e de dois docentes e com a presença de público”, e legitimada num “contrato” assinado entre o Departamento e o estudante. Segundo o boletim, um projeto “institucionalmente correto”, garantiria a passagem da etapa de “discípulo para mestre”.

A respeito de tais protocolos a serem seguidos, Umberto Eco também defendeu que uma tese supõe determinados aspectos básicos a serem cumpridos para o seu desenvolvimento. No seu livro, *Como se faz uma Tese*, ele apresenta tais aspectos, desde a escolha do tema e do orientador, às técnicas de pesquisa e fichamento, até regras de redação, além de “uma série de considerações a respeito da maneira de apresentar a uma banca examinadora um objeto físico, prescrito por lei, e composto por um determinado número de páginas datilografadas, que se supõe tenha alguma relação com a disciplina em que o candidato pretende laurear-se [...]”<sup>30</sup>. Ou seja, a realização do projeto é uma norma, uma condição. No caso de um projeto em poéticas, ele seria, então, constituído por um trabalho artístico e um escrito, bem como, por uma argumentação do candidato acerca de suas motivações e ideias artísticas, face a uma banca examinadora que atesta sua qualidade e validade. Dinâmica que poderia assemelhar-se à estruturação de um

---

29 INFORMARTES. Boletim informativo publicado pela direção do Instituto de Artes da UFRGS. Edição nº 36, Dezembro de 2004.

30 ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. Coleção Estudos. p. 14.

jogo, o qual é caracterizado por determinadas ferramentas e regras e, normalmente, é utilizado como instrumento educacional. Nesse sentido, o processo de produção do projeto poderia ser caracterizado por um sistema composto por regras que, conforme fossem seguidas, definiriam o êxito ou o insucesso na obtenção do título acadêmico.

Sem as regras - e a tensão por elas geradas - não há a condição mínima para que essa partida seja jogada, pois são elas que indicam o caminho pra que o objetivo final seja identificado e atingido, e permitem elaborar método de ação eficaz que possibilite ao estudante estabelecer uma comunicação com o público. Nesse sentido, Jacinto Lageira sustenta a idéia de que o “excesso de obrigações lógico-científicas aplicadas ao discurso corrente não permite que este desenvolva uma racionalidade específica”, e que, por outro lado, “a recusa de regras mínimas sustentadas por razões destrói o próprio princípio da crítica e da argumentação, que é o de ser proposto ao assentimento de outrem”<sup>31</sup>.

Para o filósofo, Johan Huizinga, no livro *Homo Ludens*, o jogo seria uma atividade voluntária exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria<sup>32</sup>. Tal afirmação levanta o questionamento de o quanto o jogo de tensão-entretenimento influenciaria o processo de elaboração do projeto, assim como, o quanto o excesso de rigidez na aplicação dos métodos poderia torná-lo menos prazeroso. Conforme aponta Umberto Eco, “se você jogar a partida com gosto pela contenda, fará uma boa tese. Se partir com a ideia de que se trata de um ritual sem importância e destituído de interesse, estará derrotado de saída”<sup>33</sup>.

No entanto, creio que para que o “jogador” se entregue e tenha “gosto” por esse ritual é preciso que ele encontre algo que lhe dê prazer no processo. E, nesse ponto, surge outra relação possível entre o conceito de jogo e o projeto acadêmico, a qual seria fazendo um recorte quanto à

---

31 LAGEIRA, Jacinto. Op. cit., p. 244. Jacinto Lageira é crítico de arte e professor de Estética da Universidade Paris I.

32 HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2.ed. Sao Paulo: Perspectiva, 1980. p. 33.

33 ECO, Umberto. Op. cit., p. 170.

função de jogo como uma forma de ensaiar comportamentos e situações da vida real. A universidade de um modo geral e o projeto, conforme o boletim publicado pelo Instituto de Artes da UFRGS<sup>34</sup>, tem como objetivo servir de “ajuda e preparação do estudante para seu caminho pela vida afora”. Ou seja, trata-se de uma maneira do estudante experimentar-se diante de atitudes e escolhas, projetar-se em regras definidas por um grupo, identificar valores e significados, expor suas habilidades, colocando-se em questão. À medida que se experimenta, o estudante pode reorganizar seus questionamentos e suas referências, redefinindo seus próprios conceitos a partir das situações apresentadas ao longo do desenvolvimento do projeto. Este seria, portanto, um espaço onde o estudante estaria livre para experimentar de forma criativa e lúdica as próprias regras e condições impostas pela academia e, assim, procurar caminhos alternativos para o que poderia “derrotá-lo no jogo”, tomando conhecimento das possíveis dúvidas e imprevistos de um processo que irá encarar também fora da universidade. E, em virtude disso, considero que o ato de “experimentar” talvez seja a questão mais importante no desenvolvimento do projeto de conclusão de curso - e pelo qual creio ser possível que o estudante tenha prazer nesse percurso.

Entretanto, nesse processo aberto à experimentação, conseguir encontrar os caminhos alternativos, ou as jogadas mais adequadas, para se atingir o objetivo desejado pode gerar incerteza e tensão. Toda experiência lida com o risco, com a surpresa diante do inesperado, e, sobretudo, em arte, a experiência por mais regrada que seja sempre joga com o desconhecido. O risco de um projeto em arte é o de colocar-se à prova, de testar-se a si próprio e de ir por um caminho diferente do planejado inicialmente. Assim como em jogos de destreza e de sorte, em que a escolha “errada” da jogada pode determinar o futuro do jogo. Daí a freqüente pergunta: dará certo? E é essa margem de incerteza - que é diminuída pela reflexão, pelo raciocínio lógico, pelo conhecimento das regras, da linguagem e dos significados dos símbolos em jogo - que gera a tensão que se transforma em prazer e alegria diante do êxito de acertar a jogada, encontrar uma resposta ou de ganhar o jogo.

---

34 INFORMARTES. Edição no 36, Dezembro de 2004.

No entanto, cabe questionar se, no projeto em arte que se desenvolve na academia, existem jogadas “certas” ou “erradas”. Existe um único ponto de partida e um único fim a ser alcançado? Qual seria o êxito, a glória?

## Um desvio no meu percurso

Considero relevante relatar um particular acontecimento que colaborou para a mudança da proposta inicial deste projeto - a qual era desenvolver um livreto/manual que fosse colocado à disposição dos estudantes em dois espaços: em um *display* na biblioteca do Instituto de Artes da UFRGS, como um ponto de distribuição gratuita, e em um *site* onde o público também teria a possibilidade de fazer o seu *download*. O fato de expor na biblioteca e não ter um objeto para ser exposto na galeria – o que me parecia uma forma de expressar a minha crítica à repetição ingênua de alguns procedimentos na academia de arte e de recusar o formato, muitas vezes, estabelecido como válido para que um trabalho seja reconhecido como tal - foi um ponto questionado por minha orientadora, que me aconselhou a repensar o que eu realmente estava querendo colocar em questão e se talvez não fosse mais “adequado” ter algo para ser exposto na pinacoteca. No entanto, não agradava-me a ideia de ter que utilizar o espaço da galeria, visto que tal espaço não dialogava com a proposta do livreto. E foi justamente esta consideração que me levou a insistir na importância de uma análise sobre as convenções e modelos que orientam os alunos durante a elaboração do projeto.

Acabei, então, por repensar a função do espaço da galeria no meu trabalho e levantar questões como: o quanto os trabalhos realizados para o Projeto de Graduação em Poéticas Visuais, nos dois anos últimos, pelo menos, dialogavam com o espaço expositivo? Será que não se tornou um “fim” quase “automático” expor nesse espaço? Entretanto, essas são questões complexas para serem aprofundadas nesse projeto, o importante é que tais questões me fizeram “entrar no jogo”. Assim, se expor na pinacoteca é uma convenção e, se eu estava propondo um projeto crítico sobre as suas convenções, então, seria até

contraditório não cumprir e não abordar essa etapa no processo. E foi exatamente, neste momento, ou seja, após deparar-me com a existência de verdadeiras regras, etapas, metas, obstáculos e “fatores imprevistos” durante o desenvolvimento do projeto, que nasceu a ideia de comparar tal processo com uma partida de um jogo. E foi analisando a estrutura de um jogo que pude repensar a importância de cada “casa”, de cada passo, de cada momento desse “percurso” de conclusão de curso.

E quais poderiam ser as dificuldades desse caminho, e a que seria possível atribuí-las? O que poderia influenciar no percurso de um aluno matricular-se na disciplina de Projeto de Graduação sem ter o seu tema definido, ou sem ter ainda escolhido a sua banca?

Foi “brincando” com a minha própria situação de angústia face às incertezas e medos diante desse momento particular, que desenvolvi esse projeto. Apresento-me para jogar e apresento-me no jogo. Fotografo-me, sirvo de exemplo para ilustrar o jogo, exponho situações reais e experimento situações possíveis. Foi elaborando o “jogo”, que elaborei o meu projeto e vice-versa.

### **3** Jogo da Glória

---

#### **O Jogo e o Projeto de Graduação**

---

Ressalto que não pretendo aqui investigar em profundidade as relações semânticas relacionadas ao conceito de jogo. Irei apenas utilizar o formato de um jogo de percurso, o qual se presta como metáfora para o percurso a ser realizado na elaboração do Projeto de Graduação, de forma mais específica, o “Jogo da Glória”, originalmente “Jogo do Ganso”. Um jogo de tabuleiro que parece ter as origens de seu nome relacionadas ao fato de que certos povos da Antiguidade, como os egípcios, consideravam o ganso um animal sagrado. O jogo tornou-se conhecido com Francisco de Médici, de Florença, durante seu governo em 1574-1587, quando ele presenteou Felipe II da Espanha com um exemplar do jogo, o qual ficou maravilhado com as “inesperadas reviravoltas da sorte” que ocorriam ao longo do percurso. A versão mais conhecida possui um trajeto em espiral formado por 63 casas, decoradas com alegorias que se prestavam a uma leitura simbólica da vida cotidiana da época, deixando evidente que a escolha das suas ilustrações representavam os perigos e as dificuldades (físicas e morais) do percurso da vida. E uma das razões da rápida difusão do jogo “foi a possibilidade de utilizar os tabuleiros como veículos de ensino, propaganda política, religiosa ou comercial”<sup>35</sup>.

O jogo possui um circuito em espiral de casas que devem ser percorridas mediante o lançamento do dado, ou em algumas versões, o jogador só avança se responder corretamente a perguntas. Ao longo do tabuleiro existem algumas casas com penalizações e outras com prêmios (recua, perde a vez ou avança), onde os perigos são ilustrados pela morte, a ponte, o poço e o labirinto. Vence o jogo quem chegar primeiro ao fim do percurso, ao jardim do ganso.

---

35 Informações retiradas de material explicativo contido em um Jogo da Glória produzido pela Prof<sup>a</sup>. Tânia Ramos Fortuna. Disponível no acervo de brinquedos e jogos do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar”, coordenado pela mesma professora, e que tem sede na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



Figura 7 e 8. Exemplos de Jogos da Glória.

Dessa forma, o “Jogo da Glória” (o original Jogo do Ganso) deu nome e serviu de base para desenvolver o meu Jogo da Glória. Um jogo com um percurso linear em formato de espiral, porém com uma divisão sequencial de dezesseis etapas distintas, cada qual retratando um estágio cronológico do processo de elaboração de um Projeto de Graduação em Poéticas Visuais, e sendo cada etapa composta por pelo menos três casas, que representariam possíveis situações dentro de cada etapa, que constituem um total de 82 casas. O percurso do jogador é determinado por suas próprias escolhas e pelos números sorteados no dado. Em cada casa há uma indicação que aponta se o dado deve ser jogado, ou dentre quais casas o jogador pode escolher para avançar. Essas escolhas representariam a forma como o estudante encararia e desenvolveria o seu projeto. Já a sorte representaria a incerteza quanto às considerações do orientador e dos professores acerca do seu projeto.

Contudo, na analogia entre o percurso do jogo e da elaboração do Projeto de Graduação, restava ainda analisar a etapa final, ou melhor, o final do jogo. E o que dizer sobre a finalidade de ambos os processos, enquanto caminhos trilhados em busca da “glória”, caracterizados pela possibilidade de deparar-se com “perigos” que podem determinar o percurso a ser seguido? Se no jogo, as dificuldades são representadas pelos perigos da vida, no projeto, elas poderiam ser, por exemplo, as dúvidas geradas durante a delimitação do tema, a incerteza na definição dos conceitos do trabalho, na escolha do orientador e da banca examinadora e na definição de um plano de trabalho, além, claro, dos ditos, “imprevistos de percurso”. No entanto, para mim, ao contrário do jogo, alcançar a glória na realização do projeto não poderia ser apenas uma questão de ganhar ou perder, de chegar ao fim ou não, mas de conseguir compreender o sentido do próprio percurso do projeto, tanto da sua elaboração como do conhecimento do estudante acerca do seu processo de criação. Um processo que implica conhecer e entender quais são os componentes que os estruturam, as suas relações, crenças, valores e interesses, e questionar a si mesmo, através de uma análise de suas escolhas e atitudes diante do jogo, o quanto esse percurso é válido na formação do artista e qual a sua função. Assim, proponho um jogo em

que o fim seja decidido pelo próprio jogador. Ao chegar na casa de nº 80, a do Juízo Final, ele é “desafiado” a julgar se merece atingir a “glória” ou não, questionando o quanto foi capaz de se auto-avaliar. Seria esta uma tentativa de colocar o “jogador-aluno” como “banca examinadora” do seu próprio trabalho, julgando, sobretudo, se conseguiu compreender o sentido do projeto de graduação e a importância dessa reflexão, tanto na academia, quanto fora dela.

## **A elaboração do jogo**

A partir do momento que decidi que iria desenvolver um jogo de tabuleiro com as etapas de elaboração de um projeto de graduação percebi que não poderia tomar o desenvolvimento do meu projeto como um modelo comum a todos os estudantes, uma vez que cada estudante tem um processo diferente de desenvolvê-lo, e que, além disso, são orientados por professores diferentes, logo, não seria possível generalizar as minhas escolhas. No entanto, percebia que existiam algumas etapas obrigatórias e outras habituais a todos estudantes, tais como a escolha do orientador, da banca, a definição do tema do projeto, mas as quais poderiam ser cumpridas das mais diversas formas. Diante disso, passei a elaborar, a partir do que pude perceber ao longo da faculdade, principalmente, de conversas com outros colegas, algumas possíveis alternativas e formas de cada etapa ser cumprida.

Em seguida, defini que seria um jogo de percurso com múltipla escolha, onde o início da partida seria o momento da matrícula na disciplina de projeto de graduação e o fim seria alcançar a “glória”, a qual, nesse momento, ainda não estava clara qual seria. Sabia, porém, que uma das últimas etapas, antes da “glória”, seria a avaliação final da banca, e que esta deveria ser um elemento de sorte, assim como outros “imprevistos” presentes ao longo do caminho que poderiam influenciar o estudante e até fazê-lo mudar a maneira de desenvolver o projeto. Portanto, decidi que a sorte estaria nas etapas que contivessem as considerações feitas pelos professores acerca do projeto.

No entanto, apesar de saber claramente como desenvolver o jogo, havia etapas e casas de seu percurso indefinidas e, as que estavam resolvidas, ainda continuavam sendo tomadas como comuns a todos os estudantes. Precisava fundamentar as que já tinha identificado e descobrir novas. Surgiu, então, como primeira opção analisar projetos de graduação já avaliados e conversar com alunos formados, no entanto, não interessa-me o pensamento de quem já havia passado por esse momento, e, sim, de quem também estava em projeto juntamente comigo. Assim, elaborei um Questionário sobre o Projeto de Graduação em Artes Visuais (ver anexo) e convidei a todos os formandos em Poéticas Visuais, de 2009/02, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a responderem uma série de perguntas a respeito do projeto de graduação, visando obter algumas informações sobre o perfil, a experiência e a opinião dos estudantes, na tentativa de descobrir quais foram suas atitudes e posicionamentos diante de algumas etapas que eu havia identificado, e de conhecer os motivos pelos quais os estudantes de arte avaliam positivamente e/ou negativamente o processo de elaboração de seus projetos de conclusão de curso. E, para que os alunos se sentissem à vontade para respondê-lo, optei por fazer um questionário online, em que os dados contidos nele fossem transformados em estatísticas a fim de preservar o sigilo dos estudantes, e de forma que nem eu mesma soubesse quem havia o respondido.

As perguntas foram elaboradas da seguinte forma:

- Perguntas gerais:

Perguntas sobre o desenvolvimento de projetos de graduação em artes visuais: quanto à importância, à estrutura, à forma como são desenvolvidos e à qualidade das avaliações.

(Do item nº 1 ao nº 6, e o item nº 32).

- Perguntas específicas:

Perguntas sobre o desenvolvimento do projeto do estudante: a respeito da definição do tema do projeto, da escolha do orientador e da banca, das dificuldades enfrentadas, dentre outras questões.

(Do item nº 7 ao nº 31).

Após analisar as respostas obtidas com o questionário (ver o tópico “O projeto de graduação em poéticas visuais visto pelos alunos”, p. 64) , listei as questões mais relevantes para compor o jogo, definindo, assim, suas regras, etapas e casas, e como estas seriam percorridas e quando o dado deveria ser jogado:

## REGRAS DO JOGO DA GLÓRIA

Simule o percurso de elaboração de um Projeto de Graduação em Artes Visuais: escolha o tema, o orientador, defina o plano de trabalho e questione suas próprias escolhas. Conheça as possíveis dificuldades desse caminho árduo e complexo do desenvolvimento de um projeto.

O objetivo do jogo é chegar ao final do tabuleiro, o qual é dividido por dezesseis etapas distintas, cada qual retratando um estágio cronológico do processo de elaboração de um projeto. A cada rodada, o jogador deve escolher, dentre os caminhos apontados na base da casa, para qual prefere ir, ou sortear no dado, quando este for solicitado, quantas casas deve avançar, a partir da primeira casa da etapa seguinte (ver tabuleiro).

No final do percurso, o jogador chegará à casa do JUÍZO FINAL, onde deverá responder a uma importante questão e, assim, saberá se atingiu ou não a glória.

## ETAPAS E CASAS DO TABULEIRO:

### INÍCIO

Você matricula-se na disciplina de Projeto de Graduação em Poéticas Visuais.

### ETAPA 1: ESCOLHA DO TEMA

1. Espera para definir com o orientador.
2. Tem uma vaga ideia do que lhe interessa.
3. Seu tema está bem definido.

### ETAPA 2: ESCOLHA DO ORIENTADOR

4. O professor que está disponível.
5. O professor que tem maior afinidade.
6. O que é mais indicado por seus colegas.
7. Escolhe de acordo com a linha do seu projeto.
8. O mais crítico.

### ETAPA 3: ESCOLHA DA BANCA EXAMINADORA

9. Os professores menos críticos.
10. Os professores são indicados pelo orientador.
11. Os professores com quem você tem maior afinidade.
12. Os professores mais indicados pelos seus colegas.
13. Os professores mais críticos.
14. De acordo com a linha de seu projeto.

### ETAPA 4: APRESENTAÇÃO DO PROJETO PARA O ORIENTADOR

15. Apresenta somente as questões principais.
16. Apresenta o trabalho artístico.
17. Apresenta o que já escreveu sobre o trabalho.
18. Apresenta o trabalho artístico e um esboço do texto.

### ETAPA 5: INDICAÇÕES DO ORIENTADOR

19. Analisar trabalhos de artistas.
20. Pesquisar uma extensa bibliografia de textos densos e complexos.
21. Ler os textos publicados pelo professor.
22. Escrever o projeto.
23. Repensar o tema do projeto.
24. Realizar o trabalho artístico.

### ETAPA 6: RESULTADO DAS INDICAÇÕES

25. Você decide mudar o tema do projeto.
26. Foram muito pertinentes e enriquecedoras na sua pesquisa.
27. Você não vê relação entre as indicações e seu trabalho.
28. O professor percebe que você é incapaz de discutir sobre as indicações dadas.

### ETAPA 7: PLANO DE TRABALHO

29. Partir para pesquisa.
30. Desenvolver o texto.
31. Desenvolver o trabalho artístico.
32. Desenvolver texto e trabalho artístico juntamente à pesquisa.

#### ETAPA 8: DIFICULDADES APRESENTADAS

33. Dificuldade de analisar o que está produzindo.
34. Dúvidas em muitos conceitos.
35. Falta de tempo para realizar o projeto.
36. Dificuldade de encontrar o seu “problema” de pesquisa.
37. Você não se sente preparado e desiste de fazer o projeto.
38. Encontrar a bibliografia indicada.
39. Você não consegue definir uma metodologia de pesquisa.
40. O seu texto avança, mas tem dúvidas sobre como realizar o trabalho artístico.

#### ETAPA 9: PESQUISA

41. Pesquisa de conceitos.
42. Análise da produção.
43. Conversas com artistas.
44. Visitas a galerias e museus.
45. Realização de todas as alternativas anteriores, ao mesmo tempo.
46. Qualquer oportunidade de trabalho é suficiente para você desistir do projeto.

#### ETAPA 10: PRÉ-BANCA: Entrega e apresentação do projeto

47. Você apresenta apenas o trabalho artístico.
48. Você entrega o projeto mas não conseguiu realizar o trabalho artístico.
49. Você entrega um esboço do projeto e apresenta o trabalho artístico.
50. Sua banca atrasou pelo menos uma semana por causa de um professor.

#### ETAPA 11: PRÉ-BANCA: Considerações dos professores

51. Sugerem que você continue no mesmo caminho.
52. Fazem sugestões conflitantes entre si.
53. As considerações seguem uma linha oposta ao seu projeto.
54. Fazem sugestões muito pertinentes.
55. Sugerem mais aprofundamento no desenvolvimento do texto.
56. O recomendam a fazer o projeto no próximo semestre.

#### ETAPA 12: AÇÕES APÓS A PRÉ-BANCA

57. Preparar-se para a apresentação do trabalho.
58. Concluir o trabalho artístico.
59. Concluir o texto do projeto.
60. Executar todas as alternativas anteriores, ao mesmo tempo.
61. Você fica confuso e decide não realizar o projeto.

### ETAPA 13: ENTREGA DO PROJETO PARA O ORIENTADOR

62. Você entrega o texto inacabado.
63. Você consegue terminar o texto e o trabalho artístico.
64. Você entrega o texto mas seu trabalho artístico ainda não está resolvido.

### ETAPA 14: CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ORIENTADOR

65. Considera bem desenvolvido seu projeto.
66. Cobra urgência no término do texto.
67. Cobra urgência no término do trabalho artístico.
68. Sugere uma revisão ortográfica do texto.
69. Sugere que você se prepare muito bem para a apresentação.
70. Seu orientador não teve tempo para ler seu projeto.

### ETAPA 15: BANCA: Entrega e apresentação do projeto

71. Você apresenta o trabalho confiante pois acredita ter desenvolvido um bom projeto.
72. Você apresenta o projeto inseguro pois sabe que ele está com falhas.
73. Você espera que os professores levem em consideração seu esforço.

### ETAPA 16: BANCA: Considerações dos professores

74. O criticam pela falta de relação entre trabalho artístico e texto.
75. Fazem ótimas críticas sobre seu projeto.
76. O criticam por não esclarecer os conceitos utilizados.
77. Consideram que você não atingiu seus objetivos.
78. Fazem muitas perguntas que você não sabe responder.
79. O criticam por não seguir as normas da ABNT.

### JUÍZO FINAL

80. Cabe a você escolher o final desse jogo.

Ao final desse longo percurso, você considera que foi capaz de refletir criticamente qual o objetivo e a importância de um projeto de graduação em arte, e se essa reflexão tem algum sentido para além desse jogo?

81. Não. Volte ao INÍCIO.
82. Sim. Parabéns, você alcançou a GLÓRIA.

Em seguida, identifiquei, no jogo, quais casas eu havia percorrido durante a elaboração do meu projeto, e, dessa forma, defini as casas onde seriam colocadas as fotografias, optando, assim, por deixar as outras casas em branco, sem imagens, visto que meu objetivo inicial era de analisar o meu próprio projeto e de apresentar as situações que eu havia enfrentado. Entretanto, a partir da etapa treze (etapas que ocorreriam após a entrega do projeto), optei por escolher casas que representassem situações que eu considere que poderiam vir a acontecer, ou que eu gostaria que acontecessem, colocando, assim, em prática a experimentação de situações possíveis no projeto.

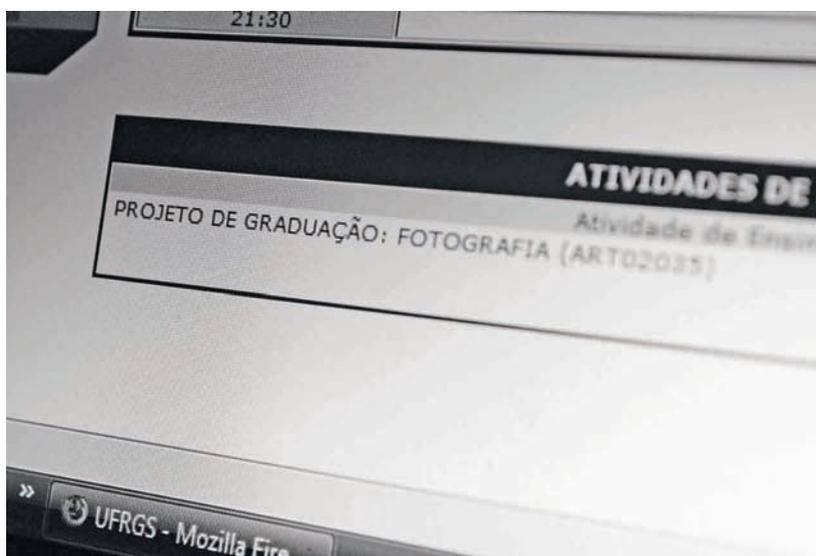


Figura 9. INÍCIO: Você matricula-se na disciplina de Projeto de Graduação em Poéticas Visuais.

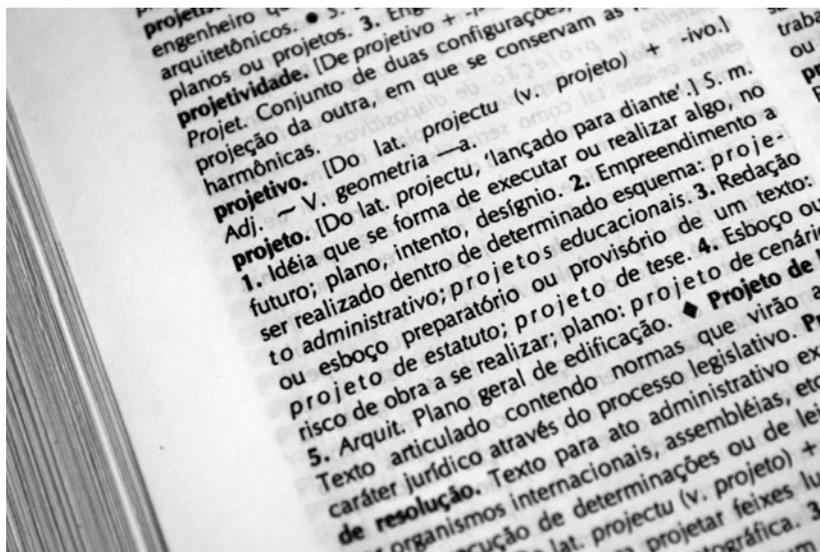


Figura 10. ETAPA 1. Casa 3: Seu tema está bem definido.

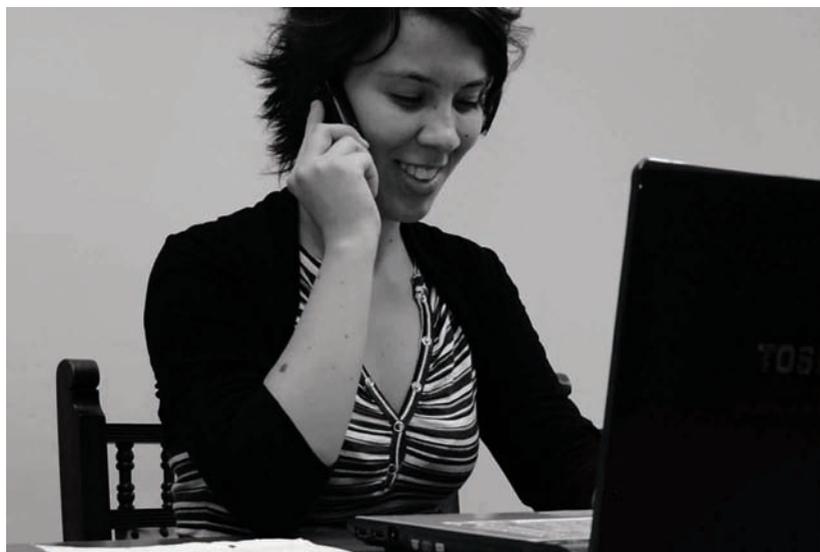


Figura 11. ETAPA 2. Casa 5: O professor que tem maior afinidade.

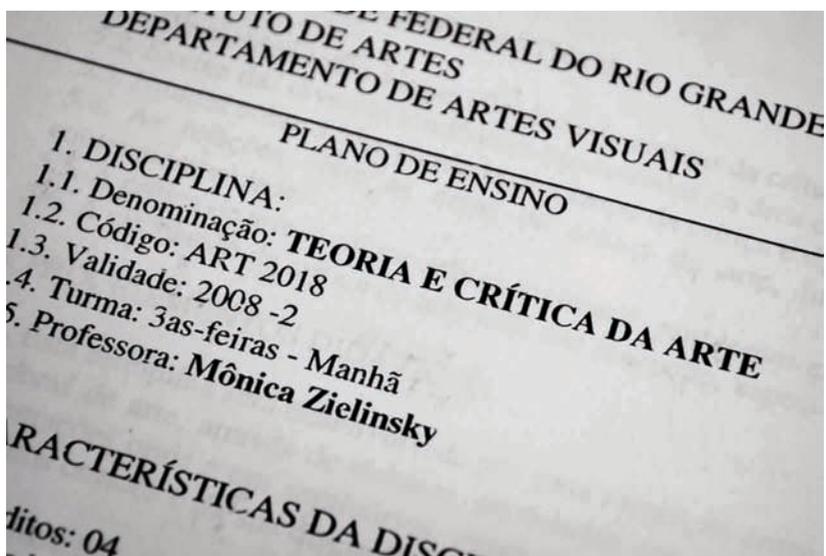


Figura 12. ETAPA 2. Casa 8: O mais crítico.

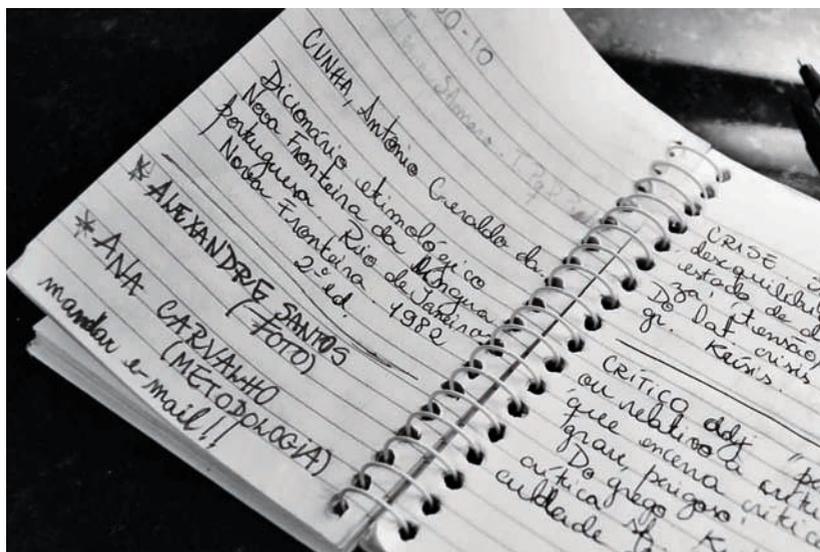


Figura 13. ETAPA 3. Casa 14: De acordo com a linha de seu projeto.



Figura 14. ETAPA 4. Casa 16: Apresenta o trabalho artístico.

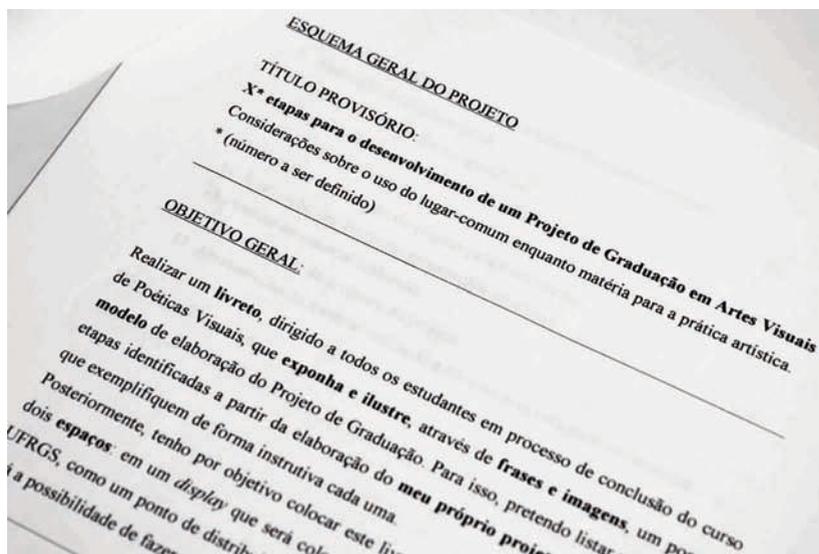


Figura 15. ETAPA 4. Casa 17: Apresenta o que já escreveu sobre o trabalho.



Figura 16. ETAPA 5. Casa 20: Pesquisar uma extensa bibliografia de textos densos e complexos.



Figura 17. ETAPA 5. Casa 22: Escrever o projeto.



Figura 18. ETAPA 5. Casa 24: Realizar o trabalho artístico.



Figura 19. ETAPA 6. Casa 26: Foram muito pertinentes e enriquecedoras na sua pesquisa.



Figura 20. ETAPA 7. Casa 30: Desenvolver o texto.



Figura 21. ETAPA 7. Casa 31: Desenvolver o trabalho artístico.



Figura 22. ETAPA 8. Casa 34: Dúvidas em muitos conceitos.

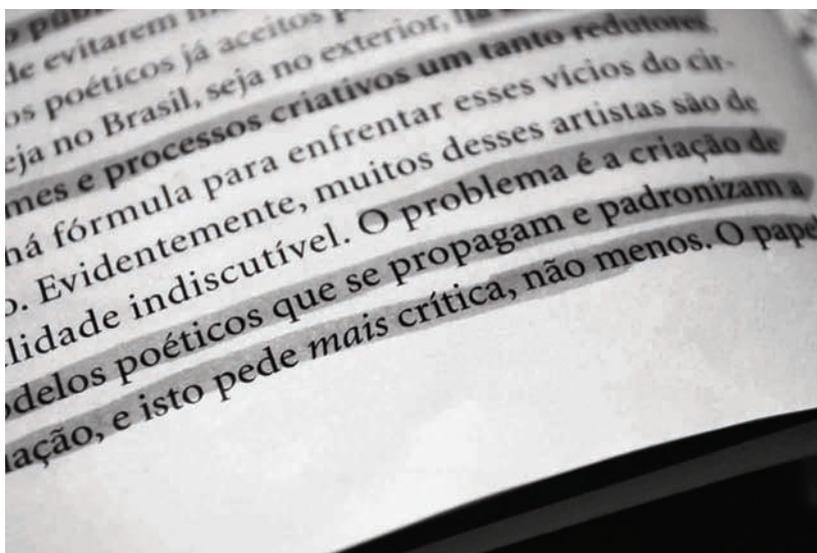


Figura 23. ETAPA 8. Casa 37: Dificuldade de encontrar o seu “problema” de pesquisa.

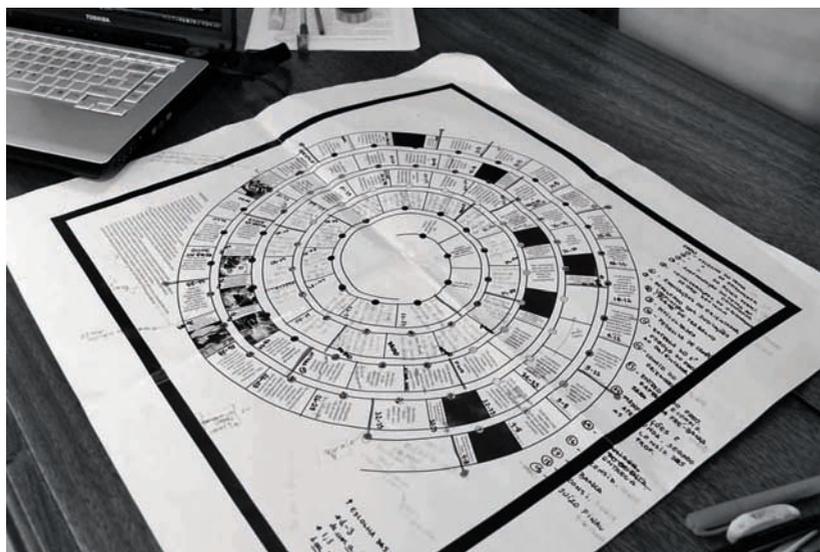


Figura 24. ETAPA 8. Casa 40: O seu texto avança, mas tem dúvidas sobre como realizar o trabalho artístico.



Figura 25. ETAPA 9. Casa 42: Análise da produção.



Figura 26. ETAPA 9. Casa 43: Conversas com artistas.



Figura 27. ETAPA 9. Casa 44: Visitas a galerias e museus.



Figura 28. ETAPA 10. Casa 48: Você entrega um esboço do projeto e apresenta o trabalho artístico.



Figura 29. ETAPA 11. Casa 54: Fazem sugestões muito pertinentes.

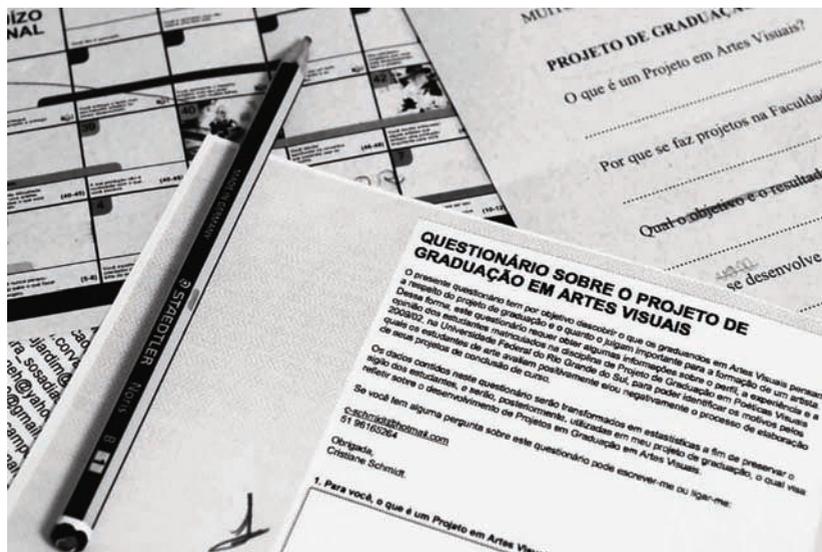


Figura 30. ETAPA 12. Casa 58: Concluir o trabalho artístico.



Figura 31. ETAPA 12. Casa 59: Concluir o texto do projeto.



Figura 32. ETAPA 13. Casa 64: Você entrega o texto mas seu trabalho artístico ainda não está resolvido.

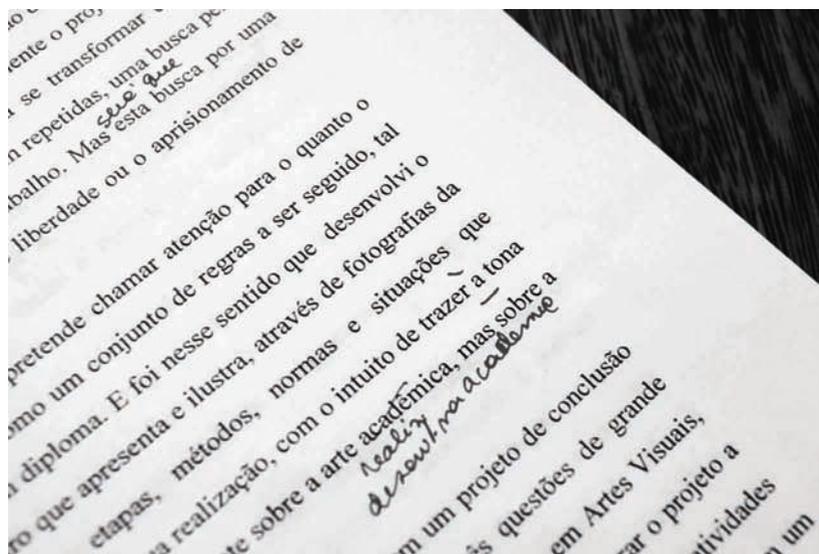


Figura 33. ETAPA 14. Casa 68: Sugere uma revisão ortográfica do texto.



**Figura 34.** ETAPA 15. Casa 73: Você apresenta o projeto inseguro pois sabe que ele está com falhas.



**Figura 35.** ETAPA 16. Casa 79: Fazem ótimas críticas sobre seu projeto.



Figura 36. Casa 82: Sim. Parabéns, você alcançou a glória.

Por fim, o *layout* teve como base um modelo retangular e com casas quadradas do “Jogo da Glória”, que me possibilitou uma melhor exposição das imagens, em comparação com o modelo circular, que cortava partes importantes na maioria das fotografias. Já as cores utilizadas tiveram por objetivo identificar cada etapa do percurso e cumprir uma função lúdica, assim como o tamanho em que o tabuleiro foi produzido, 240X360 cm, que representa uma busca por maior interação entre o público e o jogo, ao tentar induzir o espectador a pisar no tabuleiro para poder lê-lo, convidando-o a entrar no jogo. Solicitando, portanto, uma atitude menos contemplativa e distanciada. Além disso, os textos e as imagens foram dispostos no sentido do percurso, em espiral em direção ao centro, então, para que o jogo seja lido, exige que a pessoa se posicione sobre ele e faça o caminho.

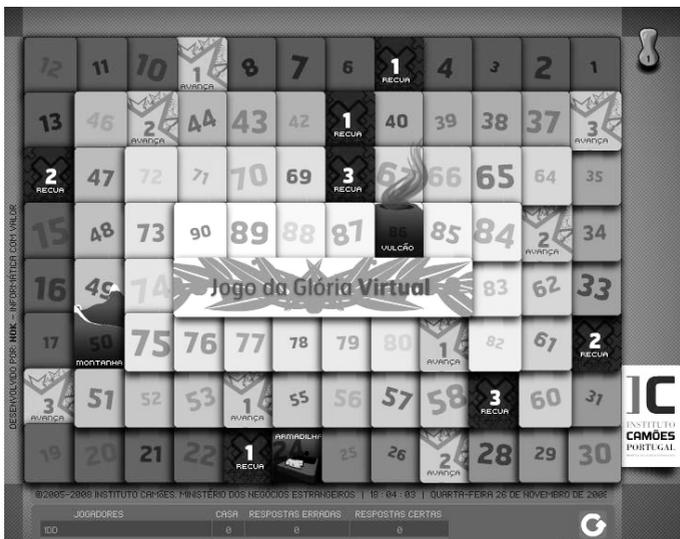


Figura 37. Exemplo de tabuleiro retangular com casas quadradas.



Figura 38. Exemplo da proposta de interatividade.

É preciso levar em consideração, também, que se trata de um trabalho que foi planejado para um momento e um espaço específico: o desenvolvimento de um projeto de graduação em poéticas visuais, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no segundo semestre de 2009, e pensado para ser exposto dentro da academia. E que, além disso, procurou desde o início dialogar com as pessoas presentes nesse meio, constituindo-se a partir de um questionamento local, mas de forma a pensar o quanto ele está presente, também, fora desse espaço. Portanto, o espaço e o contexto histórico e cultural em que o jogo está inserido não são de forma alguma neutros, mas fundamentais na sua definição. Não que ele não possa ser exposto em outro lugar, mas creio que, nesse caso, perderá parte do seu sentido.

Ressalto, entretanto, que o jogo não foi desenvolvido, especificamente, para discutir a relação entre a obra e o espaço físico, no caso o espaço da pinacoteca, e, em vista disso, não pretendo aprofundar tais questões nesse projeto. Conforme mencionado anteriormente, pensar o espaço foi um fato de extrema importância no desenvolvimento do projeto, mas considero mais importante o processo lúdico de experimentação e questionamento, tanto o que tive na elaboração do projeto, quanto o que proponho ao espectador através do jogo. Se o primeiro configurou-se através da realização de uma série de estratégias para pensar o processo e o contexto de elaboração de um projeto - que incluiu, no meu caso, também lidar com a questão do espaço -, o segundo, representa uma busca por conduzir o espectador a experimentar e projetar-se, através do jogo, a uma situação de estar e de pensar o projeto. E para isso, é preciso levar em consideração que o que está em questão não é simplesmente o projeto, os métodos, as etapas, o espaço, mas a relação entre todos esses elementos.

Pensar a elaboração do projeto, no meu caso, enquanto graduanda de Bacharelado em Fotografia, implicava em colocar a fotografia no jogo, o que significava, também, colocar em questão a própria forma como trabalho com a imagem fotográfica. No presente trabalho, a imagem serve de ilustração para o jogo, ou o jogo é um suporte para a imagem? Certamente nenhum dos casos. Primeiramente, a fotografia é vista como parte de uma estratégia de ação, um dos elementos utilizados na busca por materializar proposições conceituais. Minha produção artística debruça-se sobre o conceito de elaboração de um projeto de imagem, o qual, no entanto, não tem a imagem como fim nem como meio único, e sim, que utiliza a fotografia aliada a outros elementos, tais como textos, suportes variados e diferentes formas expositivas, exigindo do espectador, posteriormente, uma postura diferente na forma de ver imagens.

Inúmeros fotógrafos e artistas visuais trabalham mesclando, por exemplo, fotografia à pintura, ao desenho, à escultura, ao teatro, não limitando-se a categorias formais e a uma linguagem única. Muitos artistas não estão, unicamente, interessados nas qualidades estéticas e nos procedimentos formais da técnica fotográfica, mas, sim, muito mais voltados para uma articulação da fotografia com um pensamento estratégico, que parte de um ponto de vista conceitual acerca da arte e de sua inserção na cultura e no cotidiano. Segundo Marchan Fiz, com a arte conceitual, nos anos 60, os artistas abandonam os meios tradicionais e servem-se de qualquer tipo de meio, desde fotografias, películas, entrevistas, textos, cartões postais, de telegramas a fórmulas matemáticas. No lugar dos tradicionais objetos, a arte conceitual instaura processos artísticos, isto é, processos comunicativos, nos quais o receptor, em vez de aceitar passivamente o que lhe é dado, protagoniza operações ativas. A materialização pode ser considerada

---

36 A palavra “brincando” foi empregada a partir da definição de Vilém Flusser sobre o “aparelho fotográfico”, enquanto “brinquedo que traduz pensamento conceitual em fotografias”. FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009. p. 77.

como documentação de um processo mental ou de uma ocasião - como um catalisador - para que o receptor inaugure o processo mental, cuja direção é prescrita pela documentação, mas não totalmente determinada pelo conteúdo<sup>37</sup> (tradução minha). Assim, nas obras conceituais, o espectador é levado a “entrar” na obra e a desconstruir suas crenças e seus conceitos do que seria uma obra de arte, e a buscar novos conceitos e significados junto à obra.

Artistas como Joan Fontcuberta e Cindy Sherman operam nesse sentido, criando universos alternativos, construídos meticulosamente, propondo uma reflexão sobre o caráter ficcional na fotografia, e apresentando-a como processo. No trabalho *Fauna*, produzido entre 1985-88, Joan Fontcuberta, artista catalão, nascido em 1955, em Barcelona, juntamente com o escritor e fotógrafo Pere Formiguera, falsificou arquivos de um zoólogo morto, Peter Ameisenhaufen, que antes de sua morte havia descoberto várias espécies de animais exóticos. O trabalho é composto por uma série de fotos, anotações pessoais do zoólogo, bem como, taxonomia, fitas de áudio e espécimes empalhados. O resultado é uma construção tão bem elaborada de uma história - legitimada por imagens, “documentos” e pelo espaço museológico - que é capaz de confundir o espectador acerca de sua veracidade. As imagens, tais como as apresentadas a seguir, tinham por objetivo contar e apresentar a vida do zoólogo, através de seus desenhos, sua carta de admissão na universidade, fotos de família, seu laboratório e dos animais descobertos.

---

37 MARCHAN FIZ, Simón. *Del arte objetual al arte concepto*. Madrid. Ediciones Akal, 2001.p. 268.



Figura 39 e 40. Joan Fontcuberta | Fauna | 1985-88  
"In the year 1900, Wilhelm Ameisenhaufen" e  
"Peter and his sister Elke".

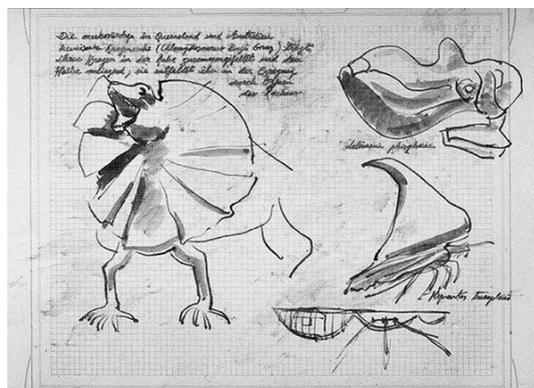


Figura 41 e 42. Joan Fontcuberta | Fauna | 1985-88  
 "A sketch of the professor" e  
 "Solenoglypha Polipodida".

Se Fontcuberta cria toda uma narrativa através de uma série de elementos, no caso de Cindy Sherman, a artista norte-americana desenvolve suas fotografias quase como pequenas narrativas, onde uma única imagem é capaz de suscitar muitas histórias. Colocando-se como protagonista de suas próprias fotografias, a artista incorpora personagens femininos estereotipados, em registros aparentemente banais, operando na encenação do cotidiano e numa representação forjada do real. O que evidencia, para mim, o caráter construtivo da fotografia atual, em que até o, aparentemente, “simples” e o “direto”, muitas vezes foi meticulosamente pensado e construído.



Figura 43. Cindy Sherman  
Untitled #396 | 2000.



Figura 44 Cindy Sherman  
Untitled #399 | 2000.

Se esses dois artistas trabalham com a construção de cenas e de personagens para criar outras realidades, artistas como Douglas Huebler valem-se do cotidiano em suas fotografias. Em “Variable piece nº 34” (1970), o artista fotografa algumas pessoas no instante em que as diz “You have a beautiful face” (Você tem um belo rosto)<sup>38</sup>. Segundo Annateresa Fabris, Hubler dá-se conta de que as pessoas se tornam autoconscientes ao serem confrontadas com a câmara<sup>39</sup>. Assim, mesmo

---

38 GODFREY, Tony. *Conceptual Art*. London: Phaidon Press, 2004. p. 306.

39 FABRIS, Annateresa. *Arte conceitual e fotografia: um percurso crítico-historiográfico*. Revista ArtCultura, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 17-29, jan-jun, 2008. p. 24.

que a fotografia tenha por objetivo ser apenas um registro do real, percebe-se que até mesmo esse simples registro mostra-se como algo “falso” e “posado”.



Variable Piece #34  
Bradford, Massachusetts

During November, 1970 forty people were photographed at the instant exactly after the photographer said, "You have a beautiful face."

The forty photographs and this statement join together to constitute the form of this piece.

December, 1970 Douglas Huebler

Figura 45 e 46. Douglas Huebler | Variable piece n. 34 | 1970.

Dessa forma, creio que por mais que se busque a apresentação do real, ou a pose natural, até esta é uma representação. E essa é uma questão presente em meu projeto, no qual pude perceber que, durante a tarefa de fotografar o desenvolvimento do meu projeto, não estava mais registrando o momento real de sua elaboração, mas uma reprodução dele. E, a partir do momento que decidia me fotografar - processo que exigia preparar a câmera, enquadrar, “arrumar” a cena -, o posicionamento sobre o desenvolvimento do projeto era outro, e, portanto, um desenvolvimento construído. Mas uma vez que meu objetivo era detalhar e apresentar cada etapa do projeto, era preciso expô-las da melhor forma possível, logo era indispensável “arrumar” a cena, o que consistia, por exemplo, em trocar de roupa ou organizar os objetos, reposicionando alguns livros ou colocando outros para realizar a fotografia.

E é por essa possibilidade de criação, interpretação e reconstrução do real, através, por exemplo, da composição, da pose, da manipulação técnica, da acessibilidade a variados suportes que utilizo a linguagem fotográfica. Como meio para falar da realidade do mundo a minha volta, e para apresentar, através dela, uma crítica e uma certa ironia a minha própria realidade, a minha arte e ao seu contexto. Portanto, quando fotografo o meu próprio processo de desenvolvimento do projeto de graduação, é preciso deixar claro que não se trata nem de reduzir o trabalho fotográfico a apenas um registro banal da minha experiência, nem de representar o real, mas de interpretá-lo e transformá-lo, possibilitando assim novas maneiras de ver o projeto. Dessa forma, a imagem fotográfica no Jogo da Glória - não se limita ao que vemos - solicita ser lida e interpretada juntamente aos outros elementos que estão em jogo, tais como a estrutura do jogo, os textos, o *layout*, bem como, o momento em que o jogo foi produzido e o espaço onde está sendo exposto.

Nesse sentido, Michael Baxandall propõe que observemos os quadros tanto individualmente como pela relação com o contexto em que são produzidos, e argumenta que existe uma série de ações, elementos e intenções do artista que tem efeito determinante para o quadro que

observamos<sup>40</sup>. E o autor acrescenta, que a intenção é uma relação entre o objeto e suas circunstâncias, e que compreender essas intenções requer analisar o contexto em que a obra foi produzida. Assim, o Jogo da Glória foi constituído de forma que seu sentido seja dado somente na compreensão do conjunto de significados de cada elemento presente, visto que estes, quando isolados, não cumprem o papel como veículo da ideia do trabalho.

Dessa maneira o texto é empregado juntamente às imagens, um não serve para ilustrar o outro e nem podem ser analisados separadamente. Tanto o texto de cada casa do jogo não pode ser visto isolado dos textos das outras casas, como uma imagem não pode ser vista separada das outras. Um elemento não se sobrepõe ao outro e o sentido só é compreendido no todo.

Tal relação entre palavra e imagem vem sendo explorada desde os anos 60 do século XX, e sobretudo com Joseph Kosuth, quando a palavra passou a ser agregada como matéria da obra, admitindo-a como um forte elemento capaz de desencadear novas e variadas relações com uma única imagem. No trabalho *Uma e três cadeiras* (1965), integrado por uma cadeira, uma fotografia desta e uma definição do dicionário, Kosuth “se propunha a conscientizar o espectador sobre a natureza linguística da arte e da realidade, e sobre a interação entre a ideia e sua representação visual e verbal”<sup>41</sup>. Para Annateresa Fabris, Kosuth e os artistas conceituais que lançam mão da fotografia realizam uma verdadeira inversão da natureza do que é apresentado. No momento em que Kosuth justapõe um objeto, uma fotografia e um texto, coloca no mesmo plano o real, a imagem e a linguagem<sup>42</sup>.

Douglas Huebler também explora a relação entre palavras e imagens, sugerindo que a nossa maneira de apreender as imagens, quando acompanhadas por palavras escritas, pode ser diferente. No trabalho “*Variable piece n° 70*” (1977), “o artista fotografa pessoas

---

40 BAXANDALL, Michael. *Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p 107.

41 DEMPSEY, Amy. *Estilos, escolas e movimentos: guia enciclopédico da arte moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 242.

42 FABRIS, Annateresa. Op. cit., p. 19.

segurando pequenos cartazes com dizeres alusivos à aparência. Como os cartazes são distribuídos de maneira aleatória, podem surgir associações do modelo com descrições negativas ou desagradáveis (“por fim uma pessoa que é bonita, mas estúpida”), o que contamina a lógica das imagens”<sup>43</sup>. Tal exemplo levanta a questão do quanto a maneira como vemos as imagens é afetada pelo que conhecemos e acreditamos e quanto o texto pode dar conotações variadas a uma mesma imagem e vice-versa. Segundo John Berger, “o significado de uma imagem muda de acordo com o que é imediatamente visto a seu lado, ou com o que imediatamente vem depois dela”<sup>44</sup>. Assim, questiono, não somente a relação entre o visual e o verbal, como também, ao reproduzir as imagens em um jogo, agrego mais um elemento de significação, a relação entre imagem, projeto e uma peça lúdica, que para mim, ironiza a própria seriedade do projeto.

A fotografia resulta assim da realização de um processo complexo que envolve uma série de outros conhecimentos que não dizem respeito apenas ao domínio técnico do aparelho. Os artistas citados anteriormente, além de valerem-se da fotografia, lidam com produção de textos e cenários, edição, veiculação e recepção das imagens. E é, também, por esse sentido que me identifico com tais trabalhos, uma vez que se distanciam da imagem “direta” para articular a fotografia a um processo que tem como ponto de partida um “questionamento”, uma “ideia”, e que é resultado da articulação de uma série de liguagens. Dessa forma, neste projeto, procurei construir meus questionamentos sobre o projeto a partir de uma exploração das possíveis relações entre todos os elementos que me interessam a seu respeito - convenções, métodos, leis, regras, obra de arte, público, projeto de arte, percurso, estudante e professor de arte, etc. -, e através de imagens, de textos, do questionário e da estrutura de um jogo.

Reforço que as imagens deste jogo foram criadas e “administradas” sem o compromisso de representar a realidade da ação e, portanto, abrem espaço para a ficção, a narrativa, o lúdico, a ironia,

---

43 Ibid., p. 27.

44 BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 31.

através da produção e da montagem das cenas, da escolha das poses e dos enquadramentos fotográficos e da posterior articulação com os textos e colocação das imagens e textos no jogo – ou seja, minha intenção foi afastar-me da “pura” documentação e ficar livre para jogar com as imagens. Procurei, portanto, como coloca Vilém Flusser, brincar com o aparelho<sup>45</sup>, além de jogar comigo mesma e com a minha própria experiência de realizar um projeto, pois, ao colocar-me no contexto recusei o distanciamento do artista em relação ao seu próprio objeto de estudo, nesse caso, a minha própria situação no projeto. Daí afirmar que coloco-me em jogo e no jogo, enfatizando a minha forma de pensar a arte: como imersão, reflexão e problematização dos seus limites.

## **O Projeto de Graduação em Poéticas Visuais visto pelos alunos**

Outra importante questão deste projeto, e uma das minhas estratégias de ação no seu desenvolvimento, foi a elaboração do questionário, o qual me serviu para poder estruturar o jogo e, de certa forma, colocar o assunto *projeto* em discussão, e de convidar os alunos a um questionamento sobre o seu próprio projeto. Dessa forma, o questionário foi enviado a trinta e oito alunos, dos quarenta e cinco matriculados na disciplina de Projeto de Graduação em Poéticas Visuais 2009/02, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, visto que não foi possível obter o *e-mail* de todos. Destes, somente treze o responderam. Um número baixo, mas que me possibilitou sintetizar questões muito importantes em relação ao projeto de graduação em arte.

De modo geral, o projeto é visto pelos estudantes como a finalização de uma etapa, o resultado da dedicação e do esforço empenhado pelo aluno durante a graduação, e é reflexo do que o aluno aprendeu durante a faculdade, assim como está prescrito no Art 1º do regulamento sobre o Projeto de Graduação em Poéticas Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: o projeto de graduação

---

45 FLUSSER, Vilém. Op. cit. p. 23.

“reflete os resultados obtidos no processo de formação desenvolvida pelo aluno, na área específica de sua ênfase”<sup>46</sup>. Para alguns alunos também é uma oportunidade de iniciarem-se como artistas e de pensarem a própria produção, contextualizando seus conceitos e refletindo sobre a arte, para outros, é uma forma de “forçar” muitos estudantes a essa análise, a qual é, infelizmente, muitas vezes, feita apenas no final do curso.

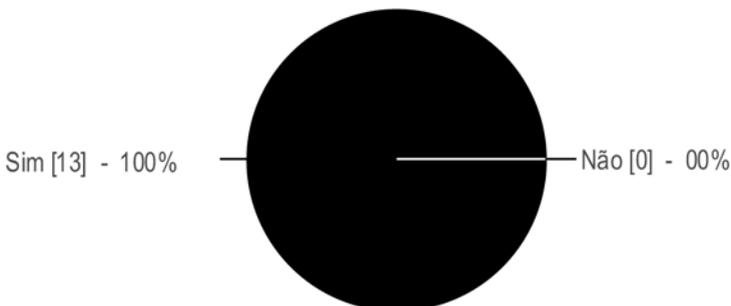
Segundo o levantamento, o projeto deve ser apresentado sob a forma de um trabalho artístico e de um trabalho escrito, que exponha, de forma coerente, os questionamentos do aluno, e que esteja calcado em fundamentações teóricas. Dessa forma, acredita-se que o projeto sirva como um espaço de experiência, como forma do aluno “ambientar-se” com a vida pós-academia, que se crê estar voltada para a necessidade de análise da própria produção do artista.

Além disso, foi apontado que o projeto também cumpre a função de avaliar o crescimento intelectual do graduando, o que, no entanto, está determinado pela escolha da banca examinadora e do orientador, uma vez que o grau de exigência de qualidade textual, acabamento do trabalho, aprofundamento e comprometimento com o projeto, por exemplo, variam muito de um professor para outro. Assim, na visão dos estudantes, se alguns professores avaliam de maneira muito coerente, outros parecem pouco comprometidos com os projetos e com seus alunos, o que reflete certa displicência que é demonstrada até mesmo ao longo do curso. Segundo uma das respostas, alguns professores até comentam que “não há necessidade de escrever”, visto que a parte prática é tida como a mais relevante; ao contrário de outros professores, que exigem muito mais da escrita. Daí a importância, apontada por todos, da escolha do orientador e da banca, que, além de ser fator fundamental na avaliação, pode influenciar positivamente, ou negativamente, no direcionamento da própria pesquisa.

---

46 Conferir o regulamento do Projeto de Graduação em Poéticas Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Capítulo I, Art. 1º.

12. Você acha que a escolha do orientador pode influenciar no desenvolvimento do projeto?

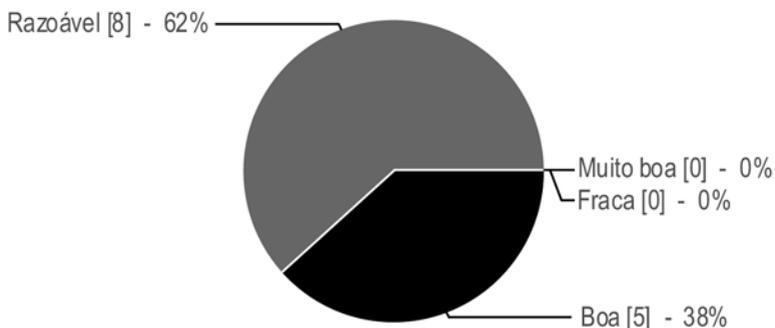


Quanto à forma como os projetos de graduação no Instituto de Artes da UFRGS são desenvolvidos, os estudantes responderam que o consideram razoável, pelo fato de que muitos alunos só tomam conhecimento de questões teóricas e metodológicas juntamente com o projeto, visto que as disciplinas que poderiam auxiliá-lo, ou são eletivas ou superficiais demais, ou que o próprio aluno não se dedicou o suficiente durante a sua formação. O que resulta, muitas vezes, em trabalhos rasos e com pouco embasamento teórico, superficiais, e com falhas de planejamento, de comprometimento e no desenvolvimento, principalmente, da parte escrita. Nesse sentido, foi comentado sobre o número mínimo de doze páginas exigido no projeto, número que me parece mais que suficiente para um projeto que se propõe apenas a ser um lançamento de como a obra irá se desenvolver, entretanto, pela forma como os projetos em poéticas visuais são desenvolvidos, e tal como os alunos acreditam que deva ser feito, por meio de, pelo menos, uma descrição sobre o processo artístico fundamentada por questões teóricas, seguida pelo cumprimento de normas da ABNT, creio que tal número possa não possibilitar um maior aprofundamento. Mesmo que não esteja incluído: capa, folha de rosto, índice, bibliografia e anexos<sup>47</sup>.

---

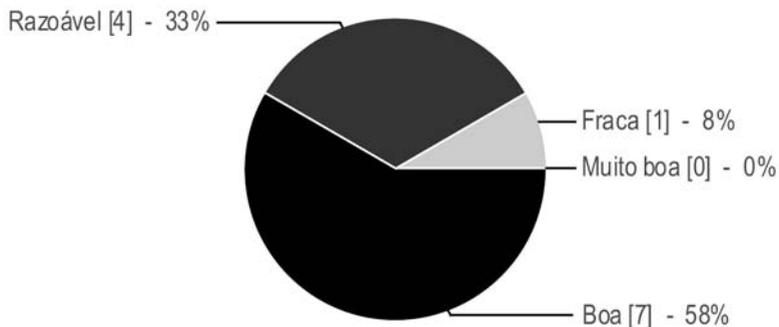
47 Conferir o regulamento do Projeto de Graduação em Poéticas Visuais da UFRGS, Capítulo I, Art. 4º.

4. Como classifica a forma como os projetos de graduação são desenvolvidos no IA-UFRGS?



Nesse sentido, 33% dos alunos acreditam que as avaliações dos projetos são razoáveis, 8% consideram fracas e 58% boas. No entanto, de modo geral, o grau de exigência ainda é tido como fraco. “Parece que tudo está bom, tudo o que as pessoas fazem é aceito. Parece que ninguém quer se comprometer com nada, nem os formandos, nem os professores”, acredita um dos alunos. Daí a necessidade requerida por muitos de maior envolvimento, questionamento e crítica de todos os envolvidos nesse processo.

5. Como classifica a avaliação final dos projetos?



Com relação, especificamente, ao desenvolvimento dos projetos, sete dos alunos matricularam-se na disciplina de Projeto de Graduação com o tema bem definido, outros cinco tinham uma vaga ideia do que os interessava e, apenas um, esperou para definir com o orientador. Nesse sentido, creio que este seja um fator capaz de influenciar no desenvolvimento do projeto, pois o aluno que não possui sua proposta bem definida, além de correr o risco de ser direcionado para um caminho que não é exatamente do seu interesse, mas do professor, poderá precisar de um tempo maior até a decisão de um tema de pesquisa. E tempo que é, apontado por todos, como muito curto, logo, é necessário um bom planejamento dele, o qual acredito que possa ser iniciado anteriormente à própria matrícula. Daí a necessidade que percebo do aluno ser mais incentivado a pensar no projeto desde o início da faculdade, ou de, pelo menos, a exercitar mais uma escrita e uma análise crítica da sua produção.

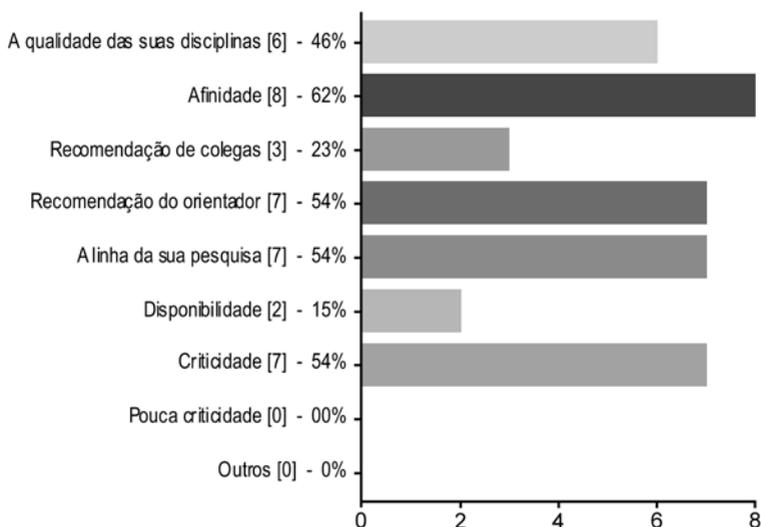
Quanto à escolha do orientador e dos professores da banca examinadora, a questão afinidade parece ser a mais relevante, seguida da relação do projeto com a linha de suas pesquisas. Entretanto, questões como qualidade de suas disciplinas, criticidade dos professores, disponibilidade de tempo e opiniões de colegas e professores, também são levadas em consideração. Além disso, todos consideram a escolha do orientador e da banca muito importantes, visto que os professores têm o papel de sugerir caminhos, metodologias, indicar bibliografias, daí o risco, mencionado anteriormente, de mudar o rumo do percurso. Risco que, entretanto, não se deve apenas ao orientador, mas ao orientando e pela sua dificuldade de expressar claramente seus pensamentos.

10. Quais os motivos que o levaram a escolher seu orientador?



A porcentagem pode ultrapassar os 100% devido ao fato das pessoas poderem escolher mais de uma opção.

13. Quais motivos o levaram a escolher os professores de sua banca examinadora?



A porcentagem pode ultrapassar os 100% devido ao fato das pessoas poderem escolher mais de uma opção.

Já em relação à primeira conversa tida com o orientador para apresentação do projeto, os alunos responderam que expuseram, sobretudo, as questões que mais os interessavam e o trabalho artístico. E que foram recomendados, na maioria das vezes, a focar no desenvolvimento do trabalho artístico, e, em segundo lugar, na elaboração do projeto - o que aponta, a meu ver, para uma atitude contraditória, uma vez que projeto é o plano para o desenvolvimento de uma obra, logo, não há sentido em escrever o projeto após a elaboração do trabalho prático. A pesquisa apontou, também, que as indicações foram consideradas muito pertinentes, apesar, de dois alunos afirmarem que foram tendenciosas, no sentido de serem orientados para um caminho do interesse do professor e não os seus; e outros três, alegarem ser demasiado complexas para o curto período de tempo.

E a falta de tempo foi apresentada como uma das maiores

dificuldades enfrentada pelos alunos, perdendo apenas para o desenvolvimento do texto do projeto. O curto período de, em média, quatro meses, aliado a pouca experiência com o desenvolvimento de trabalhos científicos, certamente prejudica a qualidade dos projetos. Um agravante é o fato de que, ao longo da faculdade, além dos alunos exercitarem pouco a escrita sobre seus trabalhos, também, praticam pouco uma leitura crítica e científica do que lêem e das obras que estudam. E quando cobrados (visto que é por poucos professores), ou é somente nos últimos semestres do curso, ou os trabalhos são avaliados superficialmente.

Em relação à pré-banca, notei que não há uma unidade quanto ao que se entrega e apresenta para os professores, se alguns alunos entregam um projeto escrito, com bibliografia, introdução, referenciais teóricos e um trabalho artístico, outros apresentam apenas as questões principais e uma pequena amostra do trabalho prático, o que reforça, para mim, a diferença de exigência de um orientador para outro e, logo, os diversos níveis possíveis dos projetos finais. Não estou referindo-me ao trabalho prático, mas ao trabalho científico, pois se estamos na academia, acredito que seja preciso, no mínimo, se pensar sobre o que está escrito no seu regulamento. Segundo este, a pré-banca também é uma avaliação, e conta com uma apresentação oral e escrita; para ela espera-se a entrega de um projeto de pesquisa completo, que inclua tema, objetivos, justificativas, etapas, referencial teórico, cronograma e bibliografia, e um texto de vinte páginas (preferencialmente contendo introdução e primeiro capítulo finalizados, e resumo dos capítulos seguintes)<sup>48</sup>. Diante disso, percebe-se como a própria avaliação é diversa, pois essas regras não são, muitas vezes, levadas em consideração, nem pelos alunos, nem mesmo pelos professores.

Por fim, como plano de ação até a banca final, os alunos demonstraram uma grande preocupação em buscar uma coerência entre o texto e o trabalho artístico. Coerência esta que os alunos também esperam dos professores na avaliação final do projeto, através de críticas fundamentadas e condizentes com o texto e trabalho exposto. Esperam,

---

48 Conferir regulamento do Projeto de Graduação em Poéticas Visuais da UFRGS, Capítulo VI, Art. 4º “Quanto às Bancas de Avaliação”.

sobretudo, críticas enriquecedoras que os façam refletir e os incentivem a continuar trabalhando.

Diante disso, acredito, que o mais importante nesse processo de desenvolvimento do projeto, assim como durante a faculdade, seja a troca de conhecimentos e experiências, estabelecida entre alunos, professores e instituição. Nesse sentido, vejo a necessidade de um maior envolvimento e comprometimento de todos. Também de revisão do regulamento, tanto por alunos quanto por professores, pois nele estão prescritas questões cruciais para o desenvolvimento e a avaliação dos projetos.

Ao desenvolver este projeto, tentei encontrar definições, explicações e exemplos no pensamento de teóricos e artistas, como também em dicionários, sobre uma série de questões que orientaram as minhas proposições artísticas, tais como projeto, regras, convenções, crítica, arte, método, jogo. A partir dos conceitos encontrados, procurei estabelecer conexões entre eles e o meu trabalho artístico, buscando compreender o modo como encaro o projeto e a arte, e colocar, juntamente, em discussão o que é e como é desenvolvido, na realidade, o projeto de graduação em poéticas visuais, e de modo geral, o projeto em arte.

Tendo em vista o que pude levantar neste estudo, posso concluir que projeto é, portanto, uma estratégia desenvolvida para se atingir determinado objetivo. Em arte, poderia ser, por exemplo, a planificação de estratégias de ação para o desenvolvimento de um trabalho artístico, como neste projeto, a fotografia, o texto, o questionário e o jogo foram parte do caminho que trilhei para poder pensar o projeto e a arte. Além disso, projetar, principalmente em arte, é levar em consideração que esse plano de ação, esse método, pode contar com a sua própria revisão ao longo do percurso. Assim, não existem “fórmulas” únicas nem universais e, acima de tudo, nos projetos que se desenvolvem na academia, visto que este prima por ser um espaço de experimentação e de crítica, no qual o estudante tem a possibilidade de ser auxiliado por professores e de construir um conhecimento por meio do diálogo, num embate de ideias e de apresentação de sugestões e de críticas construtivas, que visem, principalmente, o crescimento de ambas as partes.

Portanto, realizar um projeto em arte é uma situação dinâmica, uma vez que com a realização das estratégias de ação as próprias estratégias podem ser revistas, e que é esse um dos processos que possibilita a construção do conhecimento. O projeto em arte é livre a partir do momento que tem a possibilidade de incorporar o acaso e os desvios no seu caminho, permitindo ao artista projetar um plano flexível, que lhe dê uma estrutura básica e uma certa segurança para começar, mas que também o permita alterá-la.

No entanto, esse fato levanta a questão: como analisar um trabalho que está em processo? E, como desenvolver um projeto em que seu objeto de análise é o seu próprio desenvolvimento, e que se confunde com a própria experiência do artista? Daí a dificuldade que enfrentei de traçar um método, um caminho, sem que esse trajeto inicial não fosse revisto, alterado, modificado a todo instante; por isso a dúvida por onde começar. “De onde partir? Do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância. Do meio desta ignorância que é bom buscar o âmago do que se crê saber melhor”<sup>49</sup>, afirma Jean Lancri. No meu caso, parti da minha própria experiência, de uma dificuldade diante do projeto de graduação e da necessidade de compreender esse momento. Assim, a proximidade com o objeto de estudo, que, ao mesmo tempo, que era perturbadora e tornava mais complexa sua análise, tornou-se prazerosa, a partir do momento que descobri nesta uma forma diferente de encarar o projeto.

E não somente de encará-lo, mas de apresentá-lo e de envolver o público de uma maneira diferente. Assim, tomá-lo como objeto de estudo, possibilitou-me expor aos outros estudantes parte desse processo, e solicitar um envolvimento crítico, tanto do estudante que colaborou no preenchimento do questionário, quanto de quem poderá vir a ler este projeto. Também por parte do espectador que, ao ver o jogo, poderá se identificar com algumas situações nele expostas, ou mesmo ao tomar conhecimento desse processo de desenvolvimento de projetos pelo qual alguns artistas passam.

Assim, o “Jogo da Glória” foi pensado, com o objetivo de colocar em discussão o desenvolvimento do projeto de conclusão de curso em poéticas visuais, propondo uma relação entre a tensão provocada pelas regras, os métodos, os “imprevistos” desse percurso, e a alegria e a liberdade de experimentar que ele nos possibilita. Apesar de necessitar de parâmetros científicos e metodológicos que o norteie, sobretudo no âmbito da universidade, estes não tiram os componentes básicos de paixão, prazer e criação, visto que seus próprios parâmetros podem ser

---

49 LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITES, Blanca, TESSLER, Elida (org). *O meio como ponto zero*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 18.

questionados, tal como em um jogo, uma vez que a dimensão de prazer nele inserida permite que suas regras sejam rediscutidas. Considero, portanto, que o aspecto lúdico e criativo no projeto em arte, e na arte de modo geral, esteja em tensionar os seus próprios limites, suas convenções e seus métodos. Afinal, para mim, o que é importante e essencial também na arte é a sua capacidade de ver-se a si própria – e o que a orienta - de forma crítica.

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo. Martins Fontes, 2001.
- BAXANDALL, Michael. *Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria Netto. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- BORER, Alain. *Joseph Beuys*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRITES, Blanca, TESSLER, Elida. *O meio como ponto zero*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- COTRIM, Cecília; FERREIRA, Glória (org). *Escritos de Artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2006.
- DEMPSEY, Amy. *Estilos, escolas e movimentos: guia enciclopédico da arte moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. Coleção Estudos.
- FABRIS, Annateresa. *Arte conceitual e fotografia: um percurso crítico-histórico*. Revista ArtCultura, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 17-29, jan-jun, 2008. Disponível em: <<http://www.artcultura.inhis.ufu.br/>>. Acesso em: 23.06.2009.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Glória (org.). *Criação e crítica*. Seminários Internacionais Museu Vale. Vila Velha, ES: Museu Vale, 2009.
- FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

GILES, Thomas Ransom. Dicionário de filosofia: termos e filósofos. São Paulo: EPU, 1993.

GODFREY, Tony. *Conceptual Art*. London: Phaidon Press, 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

INFORMARTES. Boletim informativo publicado pela direção do Instituto de Artes da UFRGS. Edição no 36, Dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www.artes.ufrgs.br/doc/informartes/36.pdf>>. Acesso em: 18.11.2009.

MARCHAN FIZ, Simón. *Del arte objetual al arte concepto*. Madri. Ediciones Akal, 2001.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Coleção Polêmicas do nosso tempo; 59, 1998.

## QUESTIONÁRIO SOBRE O PROJETO DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

O presente questionário tem por objetivo descobrir o que os graduandos em Artes Visuais pensam a respeito do projeto de graduação e o quanto o julgam importante para a formação de um artista. Dessa forma, este questionário requer obter algumas informações sobre o perfil, a experiência e a opinião dos estudantes matriculados na disciplina de Projeto de Graduação em Poéticas Visuais 2009/02, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para poder identificar os motivos pelos quais os estudantes de arte avaliam positivamente e/ou negativamente o processo de elaboração de seus projetos de conclusão de curso.

Os dados contidos neste questionário serão transformados em estatísticas a fim de preservar o sigilo dos estudantes, e serão, posteriormente, utilizadas em meu projeto de graduação, o qual visa refletir sobre o desenvolvimento de Projetos em Graduação em Artes Visuais.

Se você tem alguma pergunta sobre este questionário pode escrever-me ou ligar-me:

[c-schmidt@hotmail.com](mailto:c-schmidt@hotmail.com)  
51 96165264

Obrigada,  
Cristiane Schmidt.

### 1. Para você, o que é um Projeto em Artes Visuais?

### 2. Por que e como se desenvolve Projetos de Graduação em Poéticas no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA-UFRGS)?

Propósito e estrutura de desenvolvimento.

### 3. Para você, o que é essencial conter em um Projeto de Graduação em Poéticas Visuais?

**4. Como classifica a forma como os projetos de graduação são desenvolvidos no IA-UFRGS?**

Quanto à estrutura do trabalho artístico e do escrito, da defesa e da exposição do trabalho.

- Muito boa
- Boa
- Razoável
- Fraca

**4.1. Por que?**

**5. Como classifica a avaliação final dos projetos?**

Quanto à avaliação realizada pelos professores.

- Muito boa
- Boa
- Razoável
- Fraca

**5.1. Por que?**

**6. O que você acha da qualidade dos Projetos de Poéticas Visuais desenvolvidos nos dois últimos anos no Instituto de Artes da UFRGS?**

Quanto a trabalhos escritos e artísticos.

- Muito boa
- Boa
- Razoável
- Fraca

**6.1. Se considera fraca, em que aspecto(s) você percebe falha(s)?**

**7. Quando você se matriculou na disciplina de Projeto de Graduação, tinha conhecimento de metodologias científicas?**

- Sim  
 Não

**8. Até o presente momento, algum fator o desmotivou a realizar seu projeto?**

- Sim  
 Não

**8.1. Se sim, qual?**

**9. Quando você se matriculou na disciplina de Projeto de Graduação:**

Quanto ao tema do projeto.

- Seu tema estava bem definido  
 Tinha vaga ideia do que lhe interessava  
 Não tinha ideia alguma  
 Esperou para definir com o orientador

**10. Quais os motivos que o levaram a escolher seu orientador?**

Quanto ao orientador.

- A qualidade de suas disciplinas  
 Afinidade  
 Recomendação de colegas  
 Recomendação de professores  
 A linha da sua pesquisa  
 Disponibilidade  
 Criticidade  
 Pouca criticidade  
 Other:

**11. Encontrou alguma dificuldade em definir o orientador?**

Orientador

- Sim  
 Não

**11.1. Se sim, por que?**

Orientador

**12. Você acha que a escolha do orientador pode influenciar no desenvolvimento do projeto?**

Orientador

- Sim  
 Não

**12.1. Por que?**

Orientador

**13. Quais motivos o levaram a escolher os professores de sua banca examinadora?**

Banca examinadora

- A qualidade das suas disciplinas  
 Afinidade  
 Recomendação de colegas  
 Recomendação do orientador  
 Linha de suas pesquisas  
 Disponibilidade  
 Criticidade  
 Pouca criticidade  
 Other:

**14. Encontrou alguma dificuldade em definir os professores?**

Banca examinadora

- Sim  
 Não

**14.1. Se sim, qual?**

Banca examinadora

**15. Você acha que a escolha dos professores da banca pode influenciar no projeto?**

Banca examinadora

- Sim  
 Não

**15.1. Por que?**

Banca examinadora

**16. O que você apresentou para seu orientador na primeira conversa sobre o seu projeto?**

Primeira conversa com o orientador.

- Assunto do projeto  
 Questões principais  
 Referenciais teóricos  
 Referenciais artísticos  
 Trabalho artístico  
 Cronograma  
 Nenhum material  
 Other:

**17. O que o orientador o recomendou?**

Apontamentos e considerações feitas pelo orientador.

- Pesquisar teóricos  
 Pesquisar artistas  
 Realizar o trabalho artístico  
 Escrever o projeto  
 Repensar o tema do projeto  
 Apresentar-lhe seus trabalhos mais importantes para que ele possa lhe orientar  
 Other:

**18. Foi definido algum plano de trabalho para ser desenvolvido até a pré-banca?**

Apontamentos e considerações feitas pelo orientador.

- Sim  
 Não

**19. Como classifica as indicações dadas pelo seu orientador:**

- Distantes do seu foco de pesquisa  
 Muito pertinentes  
 Tendenciosas  
 Demasiado complexas para o curto período de tempo do projeto  
 Insuficientes  
 Other:

**20. Por onde você começou a desenvolver o projeto?**

Desenvolvimento do projeto.

- Trabalho artístico  
 Trabalho escrito  
 Leituras  
 Conversas com artistas  
 Visita a galerias e museus  
 Other:

**21. Enfrentou dificuldades durante o desenvolvimento do projeto?**

Dificuldades apresentadas

- Sim  
 Não

**21.1. Se sim, quais foram as maiores dificuldades apresentadas?**

Dificuldades apresentadas

- Ler a bibliografia indicada  
 Encontrar a bibliografia indicada  
 Desenvolvimento do trabalho artístico  
 Desenvolvimento do trabalho escrito  
 Falta de tempo  
 Definir uma metodologia  
 Encontrar o "problema" de pesquisa  
 Dúvidas em conceitos  
 Other:

**22. Como classifica o apoio prestado pelo seu orientador?**

Orientação do projeto ANTES da pré-banca.

- Muito bom  
 Bom  
 Razoável  
 Fraco

**23. Se enfrentou dificuldades por parte do orientador, quais foram?**

Orientação do projeto ANTES da pré-banca.

- Disponibilidade
- Pouco interesse no seu projeto
- Dificuldade de comunicação
- Other:

**24. O que você apresentou para os professores na pré-banca?**

ex.: Projeto escrito com introdução, um capítulo, bibliografia...; 3 obras; etc.

**25. Como classifica as considerações feitas pelos professores na sua pré-banca?**

Pré-banca.

- Muito boas
- Boas
- Razoáveis
- Fracas

**25.1. Por que?**

Pré-banca.

**26. Você considera que sua pré-banca teve um resultado positivo?**

Pré-banca.

- Sim
- Não

**27. Você modificou a sua linha de pesquisa APÓS a pré-banca?**

Desenvolvimento do projeto APÓS a pré-banca.

- Sim
- Não

**28. Quais serão os seus próximos passos até a banca final?**

Desenvolvimento do projeto APÓS a pré-banca.

**29. Comente rapidamente o que gostaria de ouvir dos professores na banca à respeito do seu Projeto. E o que NAO gostaria de ouvir.**

Banca final.

**30. Você considera-se preparado para a banca final?**

Desenvolvimento de trabalho artístico, projeto escrito e apresentação oral.

- Sim  
 Não

**31. Até o presente momento, a sua experiência com o desenvolvimento do Projeto de Graduação correspondeu às suas expectativas?**

Desenvolvimento de trabalho artístico e projeto escrito.

- Excedeu  
 Correspondeu  
 Abaixo do esperado

**32. Sinta-se livre para fazer outros comentários sobre o Projeto de Graduação no IA-UFRGS.**

Submit

Powered by [Google Docs](#)

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)