

AULA INAUGURAL - ARTES VISUAIS

Aula proferida em 11 de abril de 2002 no Teatro Roberto Atayde Cardona em Montenegro, RS, Brasil

A Universidade, a Arte e as Paixões

Analice Dutra Pillar

Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de artes plásticas, onde atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

O título que escolhi para esta fala busca lançar algumas pinceladas sobre o surgimento da universidade no Brasil, em especial os cursos de arte no ensino superior, ou seja, o que significa um curso em Arte na Universidade? O que significa formar professores/artistas ou artistas/professores na Academia? Qual a relação entre arte e ensino da arte? Qual a função da universidade na formação do cidadão? Que tipo de sociedade queremos? Que tipo de formação universitária desejamos?

Num segundo momento, procurarei tematizar a idéia da arte como uma maneira de transformar o olhar das pessoas, de possibilitar diversas visões de mundo, onde o diferente, o singular tem lugar privilegiado.

E, por fim, abordarei a paixão do professor pelo que ensina e aprende e a curiosidade do aluno em querer-saber.

A Universidade

Muito antes do descobrimento do Brasil, os índios – como os portugueses denominaram as pessoas que aqui moravam – já faziam arte, com uso de plumas, madeira, barro, palha. E ensinavam as crianças a fazerem.

Com a chegada dos portugueses, o modelo artístico implantado pelos jesuítas, desde a época do descobrimento até 1759, foi o Barroco, que, vindo de Portugal, se transformou e assumiu características nacionais. Nas ruínas dos Sete Povos das Missões e em igrejas de várias cidades brasileiras, podemos ver obras feitas pelos índios a partir de um modelo europeu, mas em que os traços fisionômicos são in-

dígenas. O trabalho de Aleijadinho é um exemplo do nosso Barroco. O ensino da arte se dava, então, em ateliers, onde os aprendizes auxiliavam e aprendiam com o mestre o seu estilo.

Conforme Ana Mae Barbosa,

"a organização do ensino artístico de grau superior antecedeu de muitos anos sua organização em nível primário e secundário, refletindo uma tendência geral da Educação Brasileira, envolvida desde o início do século XIX na preocupação prioritária com o ensino superior (...)". (Barbosa, 1978:15)

Tal preocupação era justificada por o ensino superior ser considerado a fonte de formação e renovação do sistema de ensino em geral como um todo (Barbosa, 1978:15).

As primeiras instituições de ensino superior no Brasil foram as faculdades de Direito, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas-Artes, no Rio de Janeiro, durante o Reinado.

A primeira faculdade de arte do Brasil foi a Academia Imperial de Belas-Artes, criada pelo Decreto-Lei datado de 1816, e que só começaria a funcionar em 1826 (Barbosa, 1978:16). Há quase 200 anos atrás.

Em março de 1816, chegaram ao Rio de Janeiro Joaquim Lebreton (líder do grupo) (1760-1819), Jean-Batiste Debret (1768-1848), Nicolas Antoine Taunay (1755-1830), dentre outros artistas com o objetivo de fundar e pôr em funcionamento a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, instituição assim designada pelo decreto de 12 de agosto de 1816, mas que teve seu nome mudado para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, pelo decreto de 12 de outubro de 1820. Mudou para Academia de Artes, um mês depois; em 1826, passou a chamar-se Academia Imperial de Belas-Artes; e depois da Proclamação da República, em 1889, Escola Nacional de Belas-Artes.

Barbosa (1978:25) ressalta que "a diversidade de designação não foi apenas nominal mas refletiu uma mudança de conteúdo, de objetivos programáticos".

Os organizadores da Academia de Belas-Artes eram franceses, todos membros importantes da Academia de Belas-Artes, do Instituto de França, e a orientação de seus ensinamentos e de suas atividades artísticas na Corte era neoclássica. Mais tarde, este

grupo passou a ser chamado de Missão Francesa.

Assim, a arte feita na Academia contrastava com as características do barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pela classe dominante como artesãos.

Arte: Luxo ou necessidade?

Ana Mae Barbosa (1978:20) ressalta que "este processo de interrupção da tradição da arte colonial, que já era uma arte brasileira e popular, acentuou o afastamento entre o povo e a arte (...)".

"Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuado em nossa sociedade, a idéia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura." (Barbosa, 1978:20)

"Criar imagens e pensar sobre as artes visuais, sobre uma imagem, o que ela mostra e como ela mostra, é ler, é atribuir-lhe um significado, é estabelecer uma relação de produção de sentido."

O ensino da arte, em especial o desenho, vai se dar através de árduos exercícios formais, visando ao aprimoramento técnico. Nesta época cria-se a disciplina de Desenho Geométrico, o desenho de observação do natural, o desenho de modelo vivo, onde a figura era um ponto de apoio para a observação e a imagem produzida obedecia, não aos padrões vistos, mas ao conjunto de regras, ditadas pelos ideais de beleza greco-romanos.

No final do século XIX e início do século XX, até o final da Primeira Guerra Mundial (1918), tivemos, no ensino da arte, um prolongamento das idéias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889. (Barbosa, 1978:31)

Aqui no Rio Grande do Sul, quase 100 anos depois, em 1910 foi criado o curso de Artes Plásti-



cas, vinculado ao Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS, e que só foi reconhecido em 20 de maio de 1924. Sua orientação, na época, era neoclássica.

É através da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, que a modernidade estética, em especial as vanguardas históricas, como o expressionismo, o futurismo e o dadaísmo, marcam lugar no cenário artístico nacional. Influenciados por estudos realizados na Europa, artistas brasileiros rompem com o modelo neoclássico, através de manifestos e exposições, e buscam uma arte nacional que dialogue com o que está sendo feito no resto do mundo ocidental. Artistas como Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e Cândido Portinari com suas obras mudaram os rumos da arte e do ensino da arte no Brasil.

A valorização da expressão do aluno, do artesanato, da arte dos loucos, dos índios como produtos estéticos têm lugar no ensino da arte a partir das idéias modernistas. Surge, então, o desenho livre, como uma atividade inovadora que busca romper com uma estética mimética, com a representação de modelos segundo os cânones clássicos de beleza, com o aprimoramento técnico. O ensino da arte procura uma vinculação com a arte feita naquele momento.

Na segunda metade do século XX, são criadas várias universidades. A Universidade de Brasília, a primeira universidade brasileira moderna, foi construída neste período.

Em 15 de junho de 1966 é criada a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, que nos últimos 36 anos tem ocupado um papel de liderança no ensino superior em arte no Brasil, com os primeiros cursos de mestrado e doutorado em artes do país. A USP foi criada em 1934, mas algu-

mas Faculdades como a de Direito datam de 1827.

Assim, um curso de Arte na Universidade busca não só formar artistas, mas transformar nossa visão de mundo, nossa maneira de ver. Para encerrar esta parte sobre o ensino/ pesquisa/ extensão da arte na universidade, trago Fernando Corona (1977,p.122) que diz: "a escola não fabrica artistas. A escola metodiza um sistema básico onde os alunos aprendem a ver, a sentir e a criar".

"As paixões simples diferenciam-se pela intensidade do querer e pelo tipo de valor desejado. O desejo de valores cognitivos caracteriza, por exemplo, a curiosidade ou o querer-saber."

A Arte

Criar imagens e pensar sobre as artes visuais, sobre uma imagem, o que ela mostra e como ela mostra, é ler, é atribuir-lhe um significado, é estabelecer uma relação de produção de sentido.

Larrosa (1996:16), ao falar sobre leitura diz que tudo o que nos cerca pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção. É como se os livros, mas também as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, os acontecimentos quisessem nos dizer algo. E a leitura implica necessariamente nossa capacidade de escutar (ou de ler) o que têm para nos dizer. Na leitura, o importante não é o texto, mas a

relação com o texto. E essa relação tem uma condição essencial: que não seja de apropriação, mas de escuta.

Desde o final dos anos 80 há, no ensino da arte em diferentes níveis, uma busca de fundamentos teóricos e metodológicos para a leitura da imagem. Venho estudando com meus colegas do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte da UFRGS o que estamos chamando de leitura da imagem. Muitas e diversas são as abordagens para a leitura: (1) formal; (2) estética; (3) iconográfica; (4) histórica; (5) social; (6) psicológica; (7) semiótica.

A leitura semiótica procura conhecer como se dá a construção de sentido ao olharmos uma imagem, uma situação, pessoas, um lugar.

"A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame de modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido."
(Santaella, 1983:13).

A semiótica greimasiana é uma teoria da significação, ao focar a construção de sentido nos diversos textos, no mundo como um texto. O problema da significação é estudado nesta teoria sob um tríptico enfoque: da fenomenologia, da lingüística e da antropologia. Da fenomenologia, em especial de Merleau-Ponty, os autores resgatam a estesia, os sentidos que são convocados pelos textos. Da lingüística, Greimas aposta na possibilidade de uma metalinguagem teórica, na trilha de Hjelmslev. Da antropologia, o autor partilha as idéias de Lévi-Strauss.

Nesta concepção, a obra é considerada um texto a ser lido.

"O universo inteiro é uma espécie de 'texto' que 'lomos' continuamente, não só com nossos olhos, mas com os cinco sentidos. O problema é então conceber as categorias suficientemente gerais que nos permitam reconstruir, em toda sua variedade e riqueza, a maneira pela qual o mundo se apresenta a nós - e

pela qual ele significa para nós -, ao mesmo tempo como mundo inteligível e como mundo sensível."
(Landowski, 2001).

A semiótica vai tratar o outro, o objeto/obra, como sujeito. Todos são sujeitos que interagem.

O texto é uma unidade de sentido, onde múltiplas partes falam de modo coeso. São fios que tecem uma trama. O texto tem conteúdo, expressão e forma. É preciso ver como o texto mostra e o que mostra. A imagem como um todo me olha, me interpela. A imagem é texto e ela me diz algo porque tem estruturação, porque se estrutura como uma linguagem que relaciona expressão, conteúdo, contexto. Este é um posicionamento semiótico – pensar como a linguagem está estruturada, como dar conta de que tudo significa.

O sentido é vivível, faz renascer o corpo, o sentir. É preciso deixar olhar, ter tempo para olhar. Na semiótica tudo tem um sentido, um ponto de vista privilegiado. O homem é condenado ao sentido. Sempre estamos em busca do sentido. Resignificação é o que dá razão ao viver.

A forma como as questões do ver, do olhar e do ler imagens têm sido discutidas no campo das artes visuais, da semiótica visual e suas conexões com a área da educação constitui uma das fontes teóricas das investigações contemporâneas. Conforme Oliveira (1997:135), "entre o ver e o olhar ocorre uma mudança de estado e de ação do sujeito. O olhar suplanta o nível perceptivo que está contido no ver e, através dele, penetra-se no nível cognitivo (...)". O que se busca, então, é olhar as imagens e refletir sobre elas.

Como mediar esta relação obra/alunos de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior? Como instigá-los a "olhar", ao invés de simplesmente "ver" suas imagens e obras de outros artistas?

É preciso se colocar no horizonte o aluno para poder mediar esta relação, para que ele possa construir significativamente seu conhecimento. Caso con-



trário, o professor vai procurar "passar" uma série de informações muito interessantes, que o aluno vai ouvir, mas não vai relacionar às informações que já possui. E, ao mesmo tempo, é preciso desafiar o aluno a querer-saber, a ousar, a se superar.

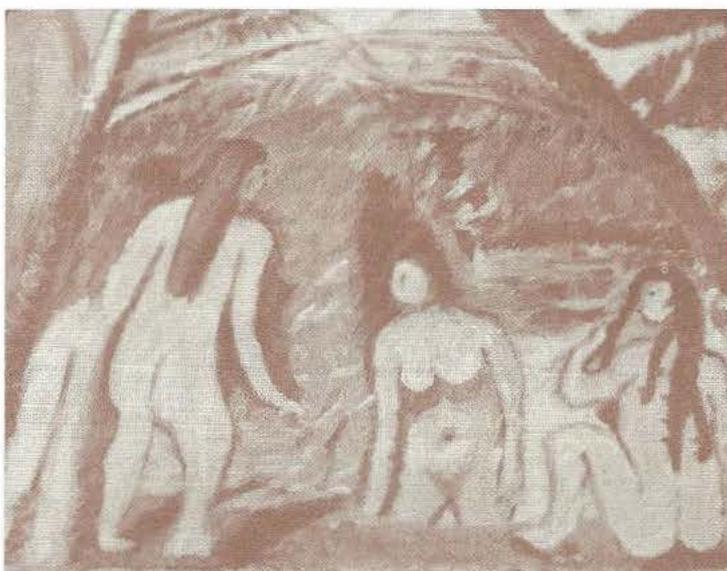
Minha grande mestra de escultura, a professora Dorothea Pinto Vergara, dizia que a gente não vem para a universidade para receber elogios, mas para receber críticas. Há modos e modos de se colocar uma crítica, mas é ela que, enquanto desafio, vai nos impulsionar a crescer, a nos apaixonar pelo conhecimento.

As paixões

Ao falar sobre paixão, lembrei do texto "Pela ótica da paixão" em que Martha Medeiros (13 jan.2002, p.22) aborda este estado da alma e questiona "a paixão dura quanto tempo: um mês? Um ano? Acho que dura mais, mas termina, invariavelmente, quando as qualidades que tanto nos atraíram no parceiro passam a nos irritar de um dia para o outro. (...) A paixão é a juventude da alma. Quando apaixonados, temos todos 17 anos e estamos pouco nos lixando para convenções e adequações, tudo nos encanta, tudo é qualidade. Desapaixonados, ficamos todos senis: qualquer coisinha nos irrita e as qualidades do outro viram defeitos. Já não há paciência para o inusitado, já não há a mínima complacência. A paixão é idealista. O amor é realista. E se não sobrar uma coisa nem outra, desista".

Vários filósofos abordaram o tema da paixão, de Aristóteles a Kant, Descartes, Espinoza e outros.

As paixões, na teoria semiótica greimasiana, são estados de alma que nos afetam definindo nossa relação com o mundo e com as outras pessoas. Nesta teoria não existe o sujeito e o objeto separadamente, eles se controem em relação. E, ainda, tudo é sujeito. A leitura de uma imagem é uma relação entre o sujeito-leitor e o sujeito-obra, onde ambos interagem na produção de sentidos, na criação de significados.



Na teoria semiótica greimasiana entende-se a paixão como um estado de alma, como efeitos de sentido de qualificações modais (o querer, o dever, o poder e o saber) que, na narrativa, modificam a relação do sujeito com os valores (querer-ser, dever-ser, poder-ser, saber-ser).

Há as paixões simples que resultam de um único arranjo modal, que modificam a relação entre o sujeito e o objeto-valor; e as paixões complexas como efeitos de uma configuração de modalidades, que se desenvolvem em vários percursos passionais. A paixão da cobiça (da ambição, do anseio) é uma paixão simples: o querer-ser.

Conforme Barros (2000:48), as paixões simples decorrem da modalização pelo querer-ser. Há paixões em que o sujeito quer o objeto-valor, como na

cobiça, na ambição ou no desejo; outras em que o sujeito não quer o objeto-valor, como na repulsa, no medo ou na aversão; outras ainda em que ele deseja não ter certos valores, como no desprendimento, na generosidade ou na liberalidade; e finalmente, aquelas em que o sujeito não quer deixar de ter valores, como na avaréza ou na sovinice.

As paixões simples diferenciam-se pela intensidade do querer e pelo tipo de valor desejado. O desejo de valores cognitivos caracteriza, por exemplo, a curiosidade ou o querer-saber.

A respeito das paixões complexas, Barros (2000:49) observa que elas prevêm a explicação de todo um percurso passionais. O estado inicial do percurso das paixões complexas é denominado por Greimas (1983) estado de espera. A espera define-se pela combinação de modalidades, pois o sujeito deseja um objeto, mas nada faz para consegui-lo e acredita poder contar com outro sujeito na realização de suas esperanças ou na obtenção de seus direitos. Caracteriza-se, portanto, pela confiança no outro e em si mesmo e pela satisfação antecipada ou imaginada da aquisição do valor desejado. Ao saber impossível a realização do seu querer e infundadas as suas cren-

ças, o sujeito passa ao estado de insatisfação e de decepção.

Para a semiótica, de acordo com Barros (2000:50), o contrato de confiança estabelecido entre sujeitos não é necessariamente um contrato verdadeiro, mas, na maior parte das vezes, um contrato imaginário, um simulacro (Greimas, 1983).

O que a semiótica, enquanto uma teoria geral dos processos de significação, busca é aplicar "um olhar semiótico" à leitura do mundo. Nos últimos textos de Greimas, o foco são as paixões, ou melhor, o que ele busca é semiotizar as paixões, "buscar sentido" para elas, dar conta dos sentimentos, das emoções e das paixões que afetam o seu ser.

Dar conta que o conhecimento nos envolve racional e emocionalmente. Rubem Alves diz que tentou aprender com os animais e as plantas o segredo da sua tranquilidade e que viu que esta lição nos é vedada aprender, pois para sermos tranquilos como os bichos e as plantas seria necessário que não tivéssemos coração. É ele que nos faz desejar, amar e sofrer.

arte)
é fazer
vibrar a pró-
pria alma em uma
modulação original, nun-
ca antes ouvida; é libertar-se
heroicamente dos estilos usados e
ensaiar novos".

Para finalizar, gostaria de trazer uma fala de duas crianças. Uma menina de três anos e um menino de 8 anos. A menina diz que já sabia contar até 10 e perguntou ao menino até quanto ele sabia contar. O menino responde: até o infinito. A menina pergunta, então, quanto é. Ao que ele responde: é 200. O conhecimento é assim infinito. Espero que esta entrada de vocês na universidade signifique esta bela, incansável e apaixonada busca pelo infinito.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1983.
- BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, Lucrécia; VERNASCHI, Elvira (orgs.) *O ensino das Artes nas Universidades*. São Paulo: EDUSP/CNPQ, 1993.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2000.
- BULHÕES, Maria Amélia (org.) *Artes plásticas no Rio Grande do Sul: pesquisas recentes*. Porto Alegre: UFRGS/PPGAV, 1995.
- CORONA, Fernando. *Caminhada nas artes: 1940-1977*. Porto Alegre: UFRGS-IEL/DAC/SEC, 1977.
- LANDOWSKI, Eric. Foi Greimas semioticista? Disponível em: < <http://www.puc/sp.br/~cos-puc/cps/entrevist.htm> > Capturado em 05 mar.2001. Online.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.
- MEDEIROS, Martha. Pela ótica da paixão. *Zero Hora*, Porto Alegre, 13 jan.2002. Revista ZH Donna, p. 22.
- OLIVEIRA, Ana Claudia de. *Vitrinas: acidentes estéticos na cotidianidade*. São Paulo: EDUC, 1997.
- ORTEGA Y GASSET, José. *La mision de la universidad*. Barcelona: Paidós, 1992.



A respeito da emoção estética, Ortega y Gasset (1992:90) ao abordar a Missão da Universidade em relação à Arte diz que "ser artista (e professor de