ariús
Revista de Ciências Humanas e Artes
ISSN 0103-9253
v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Uma Proposta Metodológica para o Ensino de Arte: múltiplas dimensões da arte e mídia

LUCIÊNIO DE MACÊDO TEIXEIRA
Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO
Partindo do entendimento de que há uma fragmentação da arte urdida através dos tempos e visível a partir da realidade tecnológica atual, sobretudo pela possibilidade da produção de arte multimídia que envolve tecnologia, é que apresento uma proposta metodológica multidimensional que é fruto da experiência acadêmica com o Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG. Através das dimensões da tecnologia, da direção, da criatividade, da comunicação e da arte temos que o contexto histórico e de desenvolvimento tecnológico atuais possibilitam aproximar o que antes estava fragmentado, a arte entendida como facetas independentes em contraponto a uma arte que engloba suas manifestações e as exigências de um profissional multimídia. A diferença desta proposta para as convencionais baseia-se na aplicação de uma Estética Filosófica – capaz de aglutinar as diversas manifestações artísticas – conjuntamente com os aparatos tecnológicos que permitem mesclar as diferentes "artes" em obras multimídia.

Palavras-chave: Educação. Estética. Arte e Mídia.

A Methodological Proposal For Teaching Art: multiple mimensions of art and media

ABSTRACT
Based on the understanding that there is a fragmentation of the art woven through time and visible through the current technological reality, especially by the possibility of producing multimedia art involving technology, I present a methodology based on multiple dimensions, which is the result of the experience with the academic course of Bachelor of Arts and Media at UFCG. Across dimensions of *technology, leadership, creativity, communication and art*, it is observed that the historical context and technological development allows current approach that was previously fragmented, art understood as independent facets as opposed to an art that encompasses its manifestations and the requirements of a multimedia professional. The difference from this proposal to traditional ones is based on the application of a Philosophical Aesthetics capable of uniting the various artistic events together with technological devices that allow you to blend the various "arts" in multimedia works.

Key words: Education. Aesthetic. Art and Media.

Luciênio de Macêdo Teixeira
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Universidade Federal de Campina Grande. Email: lucienio@uol.com.br.

O PONTO DE PARTIDA

Este trabalho é o desdobramento de minha pesquisa de doutoramento que tem como tese principal a percepção de uma fragmentação da Arte, ocorrida ao longo do tempo, e visível hoje a partir do desenvolvimento tecnológico, em particular os que estão no campo da informação e do conhecimento. Essa fragmentação tem impacto direto na maneira como os projetos pedagógicos dos cursos de graduação voltados ao ensino de arte são montados. Dança, teatro, cinema, música, pintura, desenho etc. são consideradas como artes independentes e assim são lecionadas, em particular nos cursos de nível superior.

No entanto, há evidências que aquilo que é definido como arte da dança, do teatro e do cinema, por exemplo, são como que *manifestações* de um conceito único que é o de Arte. Quando digo *manifestações* é no sentido de determinada matéria-prima ditar a técnica – que servirá de veículo de expressão do artista – bem como o principal sentido humano ao qual se dará a impressão da obra no expectador.

Essa fragmentação pode ser percebida por duas razões: (i) por uma visão tecnicista baseada na *arte como fazer* tendo como legitimação a necessidade de formação de mão-de-obra artística e (*ii*) pelo surgimento de diversas teorias estéticas que pudessem, de forma similar àquilo pretendido pela técnica, servir ou de reflexão para cada expressão artística específica, ou privilegiar alguma outra área do conhecimento humano (Psicologia, Sociologia, História etc.) através do método científico.

A abordagem tecnicista pode ser percebida pela maneira como os currículos dos cursos de graduação voltados à arte são montados. O que se percebe é a ênfase na arte como fazer, em que a reflexão sobre o que se produz é confundida com a poética[1] e a crítica. Dessa forma, o mundo da arte fica repleto de regras e fronteiras, a aprendizagem em si está na assimilação de diretrizes as quais, muitas vezes, são os parâmetros utilizados como avaliação qualitativa do que é produzido. Nesse tipo de avaliação, o que conta é a capacidade que o aluno tem de absorver técnicas e regras.

No entanto, quero deixar claro que não condeno essa abordagem, principalmente por entender que, nos casos de formação de mão-de-obra, ainda não surgiu outra que consiga, num espaço de tempo relativamente curto, como os três ou quatro anos de duração dos cursos superiores, preparar o aluno para os desafios que as profissões ligadas ao fazer artístico solicitam. A quantidade de exercícios técnicos e de regras vem ao encontro da formação que enfatiza o fazer e funciona satisfatoriamente, não só no campo artístico, mas também em outras áreas do conhecimento.

Desta forma, a questão que se coloca está umbilicalmente ligada a esse tipo de aproximação, e pode ser formulada pela proposta de ensino de arte midiatizada – ou mesmo de formação de professores de arte – em que a tônica não será apenas no fazer, mas também no *conhecer* e *no expressar,* através principalmente da diversidade e interatividade que são qualidades intrínsecas da multimídia atual e alvos da Estética Filosófica, conforme veremos adiante. Tal caminho não exclui a possibilidade de domínio de especificidades artísticas e de gosto, algo totalmente plausível e inerente ao ser humano, mas que necessariamente não precisa privar ninguém da compreensão da arte pela reflexão estética.

FRAGMENTAÇÃO DA ARTE

A atual fragmentação da Arte em suas manifestações e a sua reprodução no ensino superior tem início através das tentativas de classificação da Arte, desde a mais simples, herdada dos gregos e ratificada por Tomás de Aquino, que coloca os dois sentidos estéticos por excelência: a audição e a visão; até outras formas de classificação mais complexas e que surgiram ao longo do tempo, na tentativa de minimizar as verdades e falsidades advindas de formas de classificação tão simples, conforme explica Souriau:

> É inútil contestar que a pintura destina-se aos olhos, a música à audição. Mas tais sentidos são os únicos envolvidos no quadro das artes? Não haverá lugar algum, por exemplo, para o sentido muscular ou cinético, de tanta força na dança, na escultura e na própria arquitetura [...] e por que não mesmo na poesia da voz articulada dele se serve? Por outro lado como a literatura é feita comumente mais para ser lida do que ouvida, deve-se fazer dela uma arte plástica uma vez que se destina assim aos olhos? (SOURIAU, 1983, p. 87).

[1] A poética, segundo Pareyson (2001, p. 17), é "um determinado gosto convertido em programa de arte, onde por gosto se entende toda a espiritualidade de uma época ou de uma pessoa tornada expectativa de arte". Em outras palavras, a poética aqui conceituada diz respeito ao estudo do advento de uma determinada obra ou coleção de obras.pesquisa de campo, entre 2006 e 2008.

Exemplos desse tipo de classificação podem ser visualizados a partir de como os projetos pedagógicos dos cursos de arte são montados. Percebe-se não apenas uma tentativa de isolamento de uma manifestação em relação às outras, mas uma inclinação à hiperespecialização. Por exemplo, os cursos de Dança, embora em co-dependência da Música, desta se isolam ao enfatizar a técnica e a história da dança. Ou o Teatro, em que a Literatura tem pouco ou quase nenhum espaço diante da expressão corporal e vocal. Aqui o caminho inverso também é verdadeiro nas graduações: sem dança na Música e sem teatro na Literatura.

Essa fragmentação é visível, conforme os exemplos acima e atesta que não há, verdadeiramente, uma divisão que consiga isolar uma manifestação das outras. Haverá sempre um liame que possibilitará uma correspondência entre manifestações artísticas, por mais que sejam de natureza distinta.

Ainda sobre as divisões em manifestações artísticas vale à pena conhecer a de Souriau (1983, p. 103) que divide as belas-artes em sete campos, utilizando o conceito de qualia[2] artisticamente utilizáveis, a saber:

- Linhas: arabescos e desenho;
- Volumes: arquitetura e escultura;
- Cores: pintura e pintura representativa;
- Luminosidades: iluminação, projeções luminosas, cinema, aquarela e fotografia;
- Movimentos: dança e pantomima;
- Sons articulados: prosódia pura, literatura e poesia e fotografia;
- Sons musicais: música, música dramática ou descritiva.

Podemos somar a esta divisão aquelas outras manifestações próprias da contemporaneidade e que não se encaixam diretamente em apenas um dos campos apresentados acima, como: o teatro, as histórias em quadrinhos e *cartoons*, a arte digital, a arte multimídia, *net.art*[3] etc.

Este tipo de classificação, longe de querer definir uma hierarquia, serve mais para a compreensão da materialidade da arte, daí se depreende que não existe arte fora do espaço-tempo. Mesmo uma escultura não "nasce" no instante, mas depende do tempo para existir, da mesma maneira acontecendo com uma obra musical que possui volume e preenche espaços. O que não dizer do cinema e do vídeo, com estas dimensões entrelaçadas, criando a ilusão do movimento a partir da captura de momentos estáticos?

Não existindo manifestações principais e sim *manifestações essenciais* – todas –, pode-se dizer que *as técnicas* definirão quais preponderam. Na pintura, por exemplo, as manifestações estão nos matizes, tons e texturas; na arquitetura a edificação do espaço é a manifestação primordial; na música a altura, intensidade, timbre e duração são atributos da matéria prima e sua manifestação o ritmo, harmonia e melodia etc.

Mas, e no contexto da multimídia? Quais manifestações são mais importantes? Algumas ou todas? É possível "observar" uma manifestação dissociada de outra? Independentemente da possibilidade de extração de elementos de uma obra de arte multimídia, sua razão de ser só se faz na totalidade e na imbricação dos *qualia*; na imersão completa de todos os sentidos envolvidos e na possibilidade de abstração de qualquer função ou utilidade que não seja aquela própria da criação artística.

As questões acima fazem parte do princípio inicial que dá forma a uma proposta de metodologia para o ensino de Arte, factível e personificada no projeto do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG (UFPB, 1998), e que coloca as manifestações artísticas como dimensões de uma Arte entendida como multidimensional e em que essa multidimensionalidade é composta pelas manifestações elencadas anteriormente. Tal projeto completou, em 2009, dez anos desde a entrada da primeira turma de alunos.

Dois ingredientes são necessários para que haja a possibilidade de uma abordagem multidimensional no ensino de Arte: a utilização de uma *(i) Estética* que possibilitará a ligação entre manifestações, compreendendo a Arte como única e o diálogo possível entre as diversas "artes" e *(ii) a Tecnologia* atual que

[2] O conceito filosófico de *qualia* (plural da palavra latina *quale*) define as qualidades subjetivas das experiências mentais. O uso dos qualia foi recuperado por Clarence Irving Lewis em 1929 em seu escrito *Mind and the World Order* (http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/hbarbas/Textos/Qualia_Proust_H_Barbas.pdf) e "não se referem às propriedades dos objetos em si, tais quais cores, sons e cheiros, mas às experiências individuais que essas qualidades suscitam no indivíduo, chamada de 'propriedades sensitivas subjetivas' que acompanham toda percepção" (JORGE, 2007, p. 56).

[3] A *net*.art é definida pela arte que utiliza a internet para ser apreciada. Já a arte multimídia utiliza-se de diversos meios para sua produção e apreciação; a arte digital, diferente da net.art, utiliza-se de meios digitais para sua produção sem a necessidade de uso da internet para apreciação.

fornece uma espécie de amálgama através da arte multimídia.

A ESTÉTICA FILOSÓFICA

Aflora do pensamento de Pareyson[4] o questionamento a respeito da estética, se esta constitui uma reflexão filosófica ou uma reflexão empírica (PAREYSON, 2001, p. 2). A resposta advinda deste questionamento irá definir o ponto exato da bifurcação e da "possível" fragmentação do pensamento estético ocidental, entre uma estética dita sensorial ou do objeto, conforme definida primeiramente por Baumgarten[5] em 1750, e uma estética do sujeito ou cognitiva, protagonizada por diversos pensadores ao longo da história da arte e da filosofia e com seu ápice com Kant (1876).

A concepção estética de Pareyson encontra-se espalhada em diversos documentos por ele publicado e depois concentrada em sua obra *Estetica. Teoria della formatività* (1954). Este tema é posteriormente retomado e revisto em *I problemi dell'estetica* (1966), no qual a tônica é a da estética como reflexão filosófica.

Para ele existe toda uma fundamentação para a diversidade, a começar pela matéria que compõe cada uma das manifestações artísticas (som, cores, formas etc.), que continua pela *linguagem* utilizada, passando pela *técnica* adotada, pelo meio que encarna, pelo específico que a distingue e pelos instrumentos escolhidos (PAREYSON, 2001, p. 177).

No entanto, esta distinção óbvia que sobeja na técnica e nas manifestações, não é garantia de diversidade estética, pois seria

> [...] confundir os planos dizer, por exemplo, que cada arte tem sua estética, e dar, deste modo, uma interpretação divisória às expressões correntes "estética da pintura", "estética do cinema", "estética musical", e por aí afora. Tínhamos visto que, com estas expressões, somente se quer aludir à diversidade do âmbito de experiência à qual a reflexão é aplicada, e que o fato de que o termo "estética" permaneça constante alude precisamente à unidade desta reflexão (PAREYSON, 2001, p. 178).

Ele também não ignora as divisões da arte, pelo contrário, as aceita, ao mesmo tempo em que indica os vetores intrínsecos a algo similar ao *princípio sistêmico ou organizacional* da teoria da complexidade de Morin (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 209-210): da estética para a manifestação artística; da manifestação para a estética e desta de volta às outras manifestações. Assim define-se uma preocupação organizacional, racional e que contempla a idéia de sistema e de partes. Pareyson (2001) trata da questão através da divisão extrema que se volta à arte: os que acentuam a *diversidade das artes*; e os que acentuam a *unidades das artes*.

No primeiro grupo há o sacrifício da unidade da arte por entenderem que a estética deverá se basear no empirismo que acentua as diferenças – como a linguagem, a técnica, o meio, o específico etc. No outro grupo, há o risco de cair no extremo oposto, o do *abstracionismo*, que terá ligação apenas com questões gerais, deixando a experiência artística em segundo plano. A certeza da existência de problemas específicos expostos à estética por cada materialidade artística não implica em diversidade, mas que a estética irá tratar de cada especificidade "sobre o fundo da unidade da arte, isto é, num nível em que eles reaparecem como casos particulares nos problemas gerais da arte" (PAREYSON, 2001, p. 179).

Embora existam boas argumentações para ambos os grupos citados, há também objeções. Talvez o único caminho seja o entendimento que multiplicidade e unidade fazem parte desse princípio sistêmico, ambas com seus valores:

> De uma parte, a multiplicidade das artes é um dado que a estética não pode limitar-se a registrar ou pressupor: ela deve explicá-lo, o que não pode fazer sem referir-se à essência mesma da arte e, por isso, ao princípio da unidade das artes. De outra parte, este princípio deve ser não o pressuposto, mas o resultado do estudo concreto das artes singulares, e mostrar-se como princípio que explica, a um só tempo, a convergência e a diferença das artes, indicando uma superior e rica unidade em que as diferenças, longe de nelas se anularem, compõem-se e, ao invés de serem descuidadas, encontram a sua razão (PAREYSON, 2001, p. 176).

---

[4] Luigi Pareyson (1918-1991) nasceu em Piasco, Itália, foi professor na Universidade de Turim, bem como na Universidad Nacional de Cuyo de Mendonza, na Argentina. Sua dedicação à filosofia veio desde a sua graduação na qual, orientado por Augusto Guzzo, defendeu sua tese intitulada *Karl Jaspers e a Filosofia da Existência,* em 1939 em Turim. Suas idéias referentes à estética possuem sua hermenêutica como fundamentação, bem como o seu conceito de interpretação.

[5] A influência de Baumgarten lhe deu o título de fundador da estética moderna como disciplina filosófica. Para Baumgarten a estética era compreendida como parte de uma das duas divisões de sua doutrina do saber, ou gnosiologia, "a gnosiologia inferior ou estética – que se ocupa do saber sensível – e a gnosiologia superior ou lógica – que se ocupa do saber intelectual" (MORA, 1969, p. 187, tradução nossa).

Resta então, ainda na compreensão da fragmentação da arte, a abordagem que coloca a Estética Filosófica como possibilidade de aglutinar as expressões artísticas independentemente da matéria-prima, do domínio técnico ou da necessidade de uma funcionalidade subjacente ao objeto artístico.

Cabe ressaltar que o surgimento de várias estéticas, tendo em vista as manifestações artísticas, também é fruto dessa ênfase tecnicista, ao se impor o domínio da técnica e da matéria como condição à expressão e compreensão artística, restringindo estas duas àquilo que as origina. Não se pode negar a compreensão que a estética foi desvinculada de sua função filosófica, tornando-se refém da exacerbação da poética e da crítica no mundo restrito a determinado *quale* artístico. Houve a desvinculação entre uma estética então filosófica, revelativa e unificadora, em tantas outras puramente históricas e fragmentadas.

ARTE, TECNOLOGIA E MULTIMÍDIA

O conceito de multimídia, tanto quanto o de interface, possui como característica comum a informática e por essa razão geralmente é imputado como pertinente ao universo do computador. Segundo Clark e Craig (1992), a primeira aparição do termo multimídia (ou multimédia) surge em 1959 no livro *Instructional Media and Methods* de Brown, Lewis e Harcleroad, significando a utilização de mais de um (*multi*) meio (*média ou mídia*) em uma apresentação ou curso e que, a partir desta data, passou a fazer parte de expressões tais como: *software* multimídia, espetáculo multimídia, computador multimídia, sistemas multimídias etc.

Mas o termo também pode ser entendido de forma mais abrangente. Segundo Mayer (2001) a multimídia pode ser vista de três maneiras: (*i*) *os meios de apresentação*, no sentido do suporte (aparelho) utilizado para a apresentação da mensagem, como por exemplo, a tela do computador, um rádio, um projetor etc.; (*ii*) *os modos de apresentação*, que são os formatos utilizados para apresentar a mensagem, a exemplo de um texto, de imagens, de animações, de áudio etc.; e (*iii*) os *sentidos implicados* na recepção da mensagem, tornando-se necessário a existência de dois ou mais sentidos envolvidos na percepção.

Cronologicamente, nos anos de 1950, a idéia de multimídia estava totalmente voltada à justaposição de meios, na década seguinte, com o surgimento da expressão pacote *multimídia*, é que veio a variedade de modos de apresentação, com informações em papel, vídeo, fitas cassetes etc., inclusive amplamente utilizado em ensino à distância. A fase seguinte da evolução do conceito, segundo Carvalho, é a da associação do termo aos computadores e seus suportes, sendo que a terceira fase é caracterizada pela interatividade, "levando ao aparecimento da expressão documento multimídia interativo" (CARVALHO, 2002, p. 248).

Apesar de todo esse destaque ao mundo da informática, é na multimídia relacionada aos sentidos humanos que está inserida a conceituação dentro da proposta de uma metodologia multidimensional para o ensino de arte. Dessa forma, a abrangência do conceito torna-se mais flexível e não necessariamente contextualizada apenas no jargão computacional.

Nesta direção, o conceito de multimídia que desenvolvo é construído a partir do conceito de *qualia* sensíveis e artisticamente utilizáveis. A partir daquela coleção de manifestações artísticas proposta por Souriau – somada a outras oriundas das contribuições tecnológicas e das possibilidades de combinações entre elas, estando tudo isto permeado pelos cinco sentidos –, é que se constrói o conceito de multimídia, fazendo sua ampliação do eixo unicamente computacional ou apenas físico, para o da sensibilidade. Assim, uma obra multimídia será definida pela presença de mais de um *quale* sensível (linhas, volumes, cores, luminosidade, movimento, sons articulados e sons musicais).

Neste viés, a mídia em si pode carregar a qualidade própria do que é multimídia, como é o caso da televisão com cores, movimento, luminosidade, sons articulados e musicais; ou o rádio, que se manifesta dentro da multimídia quando, por exemplo, da apresentação de uma peça radiofônica[6]. Neste exemplo, o veículo é o rádio e o sentido a audição, mas no momento que a qualidade do que é ouvido nos afeta de maneiras distintas, ou seja, quando os *qualia* se manifestam, não importa se só a audição é afetada, mas a percepção sensível da prosódia, dos efeitos sonoros e da música.

Na realidade, uma definição de multimídia baseada em *qualia* artísticos não invalida as outras definições que levam em consideração os meios, formatos, sentidos ou interatividade, mas serve para expandir o termo, tanto para fora do campo das belas-artes, quanto para fora do computador.

Em suma, este conceito de multimídia, quando trazido para a informática, se torna responsável por conseguir juntar todos os *qualia* das belas-artes em um único ambiente, tornando aquilo que era anteriormente armazenado em meios distintos, disponíveis em um mesmo suporte[7]. E o que salta aos olhos é a dimensão da arte, não fragmentada, recomposta, interativa e com a possibilidade de liame entre sentidos diferentes. Por exemplo, o computador permite ver o som, manipulá-lo graficamente utilizando parâmetros visuais e geométricos; uma coleção de desenhos ou fotografias, inicialmente estática, ser posta em movimento; um texto literário ganhar ênfase pela adição de uma trilha sonora; uma música pode ser preenchida por um caleidoscópio de cores e formas; uma superfície bidimensional gerar um objeto tridimensional, dando volume, luminosidade e sombra; a existência de um ambiente virtual infinito passível de criação e modelagem através de tentativas, erros e acertos; a possibilidade de uma interatividade real e possível ao leigo etc.

O ENSINO DE ARTE É POSSÍVEL?

Para tentarmos resolver esta pergunta se faz necessário a definição de arte sendo que, segundo Pareyson (2001), ao longo do tempo esta se apresenta reduzida a três formas: (i) arte como um fazer; (*ii*) arte como um exprimir e (*iii*) arte como um conhecer. A arte como fazer é própria da Antiguidade, no sentido da acentuação de seu trabalho manual e fabril, sem uma necessidade explícita de teorizar ou de fazer distinção entre arte, ofício e técnica. A *arte como exprimir* está afeita mais claramente ao romantismo, onde a tônica é a busca por um padrão de beleza e seu anelo com o desejo de expressão dos sentimentos humanos. E, por fim, e próprio do pensamento ocidental e de nosso tempo, está a *arte* como *conhecer*, em que a ênfase dada é à contemplação. Pareyson nos diz que nesta última forma de arte,

> [...] o aspecto executivo e exteriorizador é secundário, senão supérfluo, estendendo-a ora como a forma suprema, ora como a forma ínfima do conhecimento, mas, em todo caso, como visão da realidade: ou da realidade sensível na sua plena evidência, ou de uma realidade metafísica superior e mais verdadeira, ou de uma realidade espiritual mais íntima, profunda e emblemática (PAREYSON, 2001, p. 22).

Ao colocar a arte como sendo algo de *uma realidade metafísica* acaba-se pondo o objeto artístico como supérfluo, coisa que definitivamente não o é, já que as obras de arte existem e são próprias da matéria, mesmo no caso das obras sonoras e similares.

Por outro lado, se a arte existir apenas no *sentido da expressão* não haverá distinção entre qualquer outro tipo de operação humana, já que toda ação humana é uma forma de expressão. Pareyson nos alerta para o cuidado de não reduzir o conceito de arte à *expressão de sentimentos,* que pode "ter importância no plano da poética, mas é uma perigosa asserção no plano da estética" (PAREYSON, 2001, p. 22). Isto é excluir qualquer outro tipo de expressão contida, por exemplo, na arte moderna, na música contemporânea ou em uma simples garatuja que em si não "despertam" necessariamente sentimentos, mas que continuam sendo objetos artísticos.

Por fim, percebe-se a arte como fazer ao se enfatizar a técnica, ou seja, aquilo que na arte é possível ensinar e aprender. Sobre isto nos fala Pareyson:

> Do fato evidente e óbvio de que não basta entrar na escola para aprender arte, porque embora ela seja ensinada nem todos conseguem aprendê-la, não se pode tirar a conseqüência romanticamente extrema de que arte não se aprende: é preciso admitir que em arte só aprende quem sabe aprender, mas isto não elimina o fato de que aquele que alcança ser artista tenha, certamente, aprendido a sê-lo (PAREYSON, 2001, p. 169).

Pareyson (2001) faz uma afirmação confirmada por quem trabalha com arte educação: o ensino de arte se dá por *imitação* e pela transmissão de um artista para outro ou de um professor para um aluno. O passo seguinte à imitação inicial é o da passagem gradual à originalidade.

Para que se consiga trabalhar efetivamente com arte no ensino superior é preciso, inicialmente, situar o ensino de arte e a sua importância, ao mesmo tempo desmistificando e retirando-o da abordagem hegemônica

[6] A peça radiofônica é uma síntese entre literatura, música e dramaturgia. Apesar de seu parentesco com a rádio-novela, a peça radiofônica é contada em um único episódio, podendo ser uma ficção ou documentário que é contado juntamente com vários suportes, como trilha sonora, efeitos sonoros, atores, locutores, roteiro, edição de áudio. Um exemplo clássico de peça radiofônica, considerada a mais famosa de todos os tempos, é A Guerra dos Mundos de Orson Welles, adaptada de obra homônima de H. G. Wells e apresentada em 30 de outubro de 1938 (LEÃO, 2008).

[7] Para Lévy (2000, p. 68), à possibilidade de diferentes formatos em uma rede digital integrada, se daria o nome de unimídia.

da *arte como fazer*, em especial da ênfase dada às artes visuais. Deve-se aproximá-la das outras duas formas, já que a definição mais completa de arte é aquela que é ofício (fazer e técnica), que é expressão e que é conhecimento (contemplação), devendo sobre ela incidir a Estética Filosófica.

Sem abandonar a possibilidade de ensino de arte através do fazer, mas ampliando a abordagem para o conhecimento e a expressão, a formação de professores de arte e, mais especificamente, dos diretores de arte e mídia, não necessitará de se destacar apenas na arte como fazer, mas também no conhecer e no exprimir, através principalmente da diversidade e interatividade que são qualidades intrínsecas da multimídia atual e alvos da Estética Filosófica. Fica patente assim, que tal caminho não exclui a possibilidade de domínio de especificidades artísticas e de gosto, algo totalmente plausível e inerente ao ser humano, mas que necessariamente não precisa privar ninguém da compreensão da arte pela reflexão estética.

Para uma compreensão multidimensional precisa-se, como condição indispensável, uma postura, um querer, um desejo de sempre estar aberto às contribuições de múltiplos pontos de vista, tal e qual mestre a aprendiz que se pretendem associados. Aqui a fonte do conhecimento é a arte, não fragmentada e nem à revelia do desenvolvimento tecnológico, mas evidenciada e destacada como repleta de múltiplas dimensões que não se isolam.

ARTE E MÍDIA E A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO MULTIDIMENSIONAL

No âmbito da educação superior da formação de profissionais ligados à arte, o que se percebe é a manutenção de um determinado *qualia*, enfatizando a repetição e a reprodução técnica. Por exemplo, parte dos cursos de música para a formação de instrumentistas é bem o espelho do que entendo como ênfase técnica, em que a virtuosidade em um determinado instrumento suplanta, muitas vezes, a compreensão de aspectos estruturais da Música. Já a maioria dos cursos voltados ao desenho e pintura também enfatizam o aspecto técnico, no qual muitas vezes a estética é confundida com a crítica e a poética, principalmente pelo viés normativo que muitas vezes se utiliza em sala de aula.

Segundo Osinki (2001), até a primeira metade do século XX o que existia eram duas pedagogias distintas, nas quais a preocupação residia entre uma abordagem calcada na livre expressão e outra na reconstrução do conhecimento artístico – tendo como base o construtivismo pós-piagetiano. A preocupação em expandir o ensino de arte surge, no Brasil, a partir da história, da avaliação dos conceitos e da experiência dos cursos de Educação Artística e que é analisado em Barbosa (2006) e por Prandini (2000) ao longo das últimas décadas do século XX. No meu entendimento, o que fica patente, na realidade brasileira do ensino de artes, é o destaque dado à arte como fazer, em especial a ênfase dada ao trabalho ligado às artes visuais em detrimentos às outras manifestações artísticas (PRANDINI, 2000). Esta é a realidade que compõe a prática na maioria dos cursos de arte no Brasil, o que culminou na separação literal, por exemplo, entre a Música e as outras manifestações artísticas.

Oficialmente há o conhecimento da proposta de Pareyson (2001) para o ensino da arte nas três vertentes por ele proposta, conforme encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – sobre arte:

> [...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos [arte como fazer], mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais [arte como expressão] [...] Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre a relação com o mundo [arte como conhecer] (BRASIL, 1998, p. 44).

A abertura proporcionada pela inclusão da arte como conhecer e como expressão não pode ser negligenciada quando da formação de diretores de arte e mídia. Uma razão simples para isto é a não necessidade do diretor de arte e mídia de domínio das técnicas artísticas, mas sim a sua compreensão e conhecimento dentro do universo artístico e por conseqüência social. Ao enfatizar a compreensão e a expressão, conjuntamente com o fio condutor da Estética Filosófica, e paulatinamente ir somando a isto a crítica, a poética e o específico, a formação proposta ao diretor de arte e mídia põe em evidência outra possibilidade de se trabalhar arte na educação. Ou seja, não se baseia na "condenação" dos projetos de ensino de arte anteriormente formulados. Mas surge dentro do contexto das obras multimídias e nas exigências de mercado; na necessidade de compreensão

multidimensional da produção artística, tarefa dada aos de formação universalista, empírica e muitas vezes informal.

A possibilidade de formação de um profissional voltado à produção de arte multimídia ou multidimensional evidencia a existência de abordagens fragmentadas que bem resolviam os problemas que tinham diante de si, mas que acabam se tornando ineficazes diante de novas demandas. Mesmo quando me refiro diretamente aqui à formação superior, esta forma multidimensional de encarar a arte carece de ser transposta ao universo do ensino fundamental e médio, da forma como preconiza os PCN's, nos quais a arte como fazer abre espaço para uma potencialidade educacional, possibilitando que a arte seja entendida como natural e passível de ser realizada por uma parcela dos alunos, de ser expressão para a grande maioria e de se tornar conhecida para todos (TEIXEIRA, 2007).

A possibilidade de existência de obras de arte multimídia indica a presença desta fragmentação, principalmente pela imbricação de manifestações artísticas em um único objeto de arte.

Nesta direção, o perfil do diretor de arte e mídia tem a capacidade de recompor o que antes era visto de maneira fragmentada, manifestando um profissional necessariamente imbuído de conhecimentos dinâmicos em arte, estética e tecnologia, mas que também pode se tornar um artista na acepção da palavra. Pois mesmo que conhecedor de regras, procedimentos ou sujeito ao rigor dos recursos, do tempo e da disciplina, o diretor de arte e mídia pode se sentir livre pela mesma razão, numa aparente antinomia que

> [...] não se resolve senão reconhecendo que na arte não há uma lei geral e predisposta, cuja intervenção a mataria na sua qualidade de arte, mas há uma legalidade que é aquela querida pela obra singular, isto é, a regra individual da obra. *Na arte a lei geral é a regra individual da obra a ser feita* (PAREYSON, 2001, p. 183-184, grifos do autor).

Em outras palavras, mesmo na impossibilidade de ditar uma regra geral ou mesmo uma educação voltada à formação do artista, ela existe a partir do ponto de vista da obra. Por não existir uma regra universal, senão aquela individual da obra artística é nesta individualidade que se estabelece a norma para cada obra em particular, impondo ao artista "*uma lei* férrea, inflexível e inderrogável" (PAREYSON, 2001, p. 184).

É na dialética entre universalidade e individualidade e entre regra e criação que subsiste a possibilidade de se trabalhar a arte, seja na formação profissional ou na educação. A existência da escola de arte não tolhe a criação artística, bem como a criatividade não retira a necessidade das aulas de arte, pelo contrário, há aqui também uma simbiose, principalmente ao impor certa hegemonia da arte como fazer, com suas técnicas, ou seja, aquilo que na arte é possível ensinar e aprender.

Por esta razão, a proposta do curso busca questionar o ensino de arte baseado apenas na técnica, levando o aluno a outros tipos de possibilidades que possam dar melhor resposta às variantes de relacionamento entre o homem e a arte. Assim posto, a proposta do curso de Arte e Mídia traz à baila o questionamento: como tratar do ensino de arte em sala de aula? Como resposta, entendo que, para se conseguir tal intento é preciso, inicialmente, situar o ensino de arte e a sua importância, ao mesmo tempo desmistificando e retirando-o da abordagem hegemônica da *arte como fazer*, em especial da ênfase dada às artes visuais. Deve-se aproximá-la das outras duas formas, já que a definição mais completa de arte é aquela que é ofício, que é expressão e que é conhecimento, devendo sobre ela incidir a estética.

No curso de Bacharelado em Arte e Mídia estas três maneiras de abordagem da Arte se manifesta através de uma educação midiatizada, no qual o aspirante à função de diretor de arte e mídia não possui a tripla *pressão* de escolher uma habilitação (técnica), de ficar preso a esta *ad infinitum* e de se sentir apto a apenas uma abordagem estética fragmentada, reduzido-a a àquilo que verdadeiramente não é. Ao não enfatizar uma forma específica de compreensão de arte, o resultado é uma visão geral que possibilita abrandar as possíveis deformações advindas de uma abordagem pontual.

MÚLTIPLAS DIMENSÕES

O conceito de múltiplas dimensões ou multidimensionalidade é aqui definido através da inseparabilidade de elementos e, consequentemente, da heterogeneidade subjacente. Para Morin, o multidimensional está presente no sujeito através da conjunção de diversos processos – energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, culturais etc. – que permeiam todo acontecimento cognitivo, colocando assim o conhecimento como um fenômeno multidimensional (MORIN, 2005).

As dimensões encontradas na metodologia do ensino para a formação de diretores de arte e mídia são as seguintes:

- dimensão da tecnologia,
- dimensão da criatividade, percepção e raciocínio estético,
- dimensão da direção,
- dimensão da comunicação e a
- dimensão da arte.

Na *dimensão da tecnologia* é visível a preocupação em contextualizar o trabalho do diretor de arte e mídia no campo tecnológico vigente, em particular na informática. No entanto, este não é um privilégio do curso aqui apresentado, cada vez mais esta dimensão é peculiar a qualquer formação, já que o uso, principalmente do computador, é imprescindível não só como ferramenta de trabalho, mas também como condição de cidadania.

A caracterização da dimensão da tecnologia pode ser definida pela existência de uma aparelhagem e um vocabulário técnico próprio e específico. Não há, nesta dimensão, uma preocupação de domínio total do conhecimento técnico, há muito mais uma necessidade de informar o aluno, abrir o leque de oportunidades contido nas outras dimensões – particularmente a da criatividade e a da comunicação – e possibilitar que, uma vez diretor de arte e mídia, consiga dialogar com os especialistas que irá dirigir.

Na *dimensão da criatividade, percepção e raciocínio estético,* o que está em jogo é a potencialização da criatividade, da percepção, do raciocínio estético e do estimulo à criação artística. A razão para que a criatividade seja encarada como uma dimensão reside no fato de sua independência de qualquer outra, já que quando somada ao conjunto multidimensional da educação do diretor de arte e mídia ela pode: (*i*) se servir do conhecimento facilitador das outras dimensões, como também (*ii*) servi-las naquilo que as limitam e que na arte deve sobrar que é a criatividade. Em outras palavras: a tecnologia na arte, sem criatividade, pode se tornar repetitiva e sinônimo de indústria cultural; já a criatividade na arte, com tecnologia, é significado de possibilidades infinitas, já que ambas estão sempre em movimento e desenvolvimento.

Na *dimensão da direção* o foco é dado na capacidade do diretor de arte e mídia coordenar e trabalhar em equipes multidisciplinares de forma arrojada, ou seja, fundamentalmente a capacidade de ser um diretor. Esta dimensão torna-se separada das demais pelas exigências que extrapolam as outras, por exemplo: nem sempre a função de direção estará em consonância com a da criatividade, já que o diretor leva em consideração outros aspectos, como o financeiro, o tempo de execução e as exigências de um produtor executivo ou diretor geral. Este limiar entre a criação artística e as limitações de tempo e recursos é talvez o maior desafio para o diretor de arte e mídia.

A *dimensão da comunicação* não poderia ser negligenciada, principalmente pela realidade de mercado, em que a função comunicativa da arte é evidenciada o tempo todo nas diversas mídias, gerando assim uma demanda do mercado publicitário para profissionais com o perfil do diretor de arte e mídia. Justifica-se a separação desta dimensão por sua capacidade de influenciar a dimensão da criatividade e de adequação à dimensão da tecnologia. A ação comunicativa e inerente à arte e, a depender do objetivo implícito, pode ser coadjuvante, quando a arte é veículo e mensagem, ou ator principal, quando a arte passa a auxiliar o que se quer dizer.

Cabe então uma observação pertinente a qualquer tipo de divisão como a que apresento. Na realidade não há uma linha divisória clara entre uma dimensão e outra, elas se permeiam a todo instante e até mesmo em uma mesma disciplina. Mas será que na formação especializada em arte também não se pode perceber a imbricação de dimensões? É evidente que o fluxograma de qualquer curso de graduação irá contemplar mais de uma dimensão, isso não é privilégio do curso de Arte e Mídia, principalmente pela exigência de se ter nos cursos de graduação, disciplinas obrigatórias de outras áreas do conhecimento. Mas será que isto implica numa abordagem multidimensional? O que diferencia a multidimensionalidade proposta pela Arte e Mídia das outras possíveis?

A resposta à pergunta acima pode ser respondida pela *dimensão da arte*, que na realidade não deve ser vista como única, mas sim composta por múltiplas dimensões.

Na proposta do Curso de Arte e Mídia, há a intenção direta em recompor as mais diversas dimensões fragmentadas da arte em um único ambiente, através da facilidade dos recursos tecnológicos e da Estética Filosófica. Torna-se evidente, no entanto, que mesmo no

propósito que a dimensão da arte seja a mais completa possível tal tarefa não é trivial, já que outras questões de cunho prático influem diretamente em tal possibilidade. Uma dessas questões diz respeito às limitações impostas pelo corpo docente *versus* oferta das disciplinas; na especificidade dos laboratórios; na aquisição de equipamentos; na manutenção de tudo isso etc., lembrando que estas são questões muito mais próximas da dimensão da técnica.

Mas é aqui na dimensão da arte, que entra o componente essencial que, por um lado expõe a fragmentação da arte, mas que, por outro, é capaz de recompor esse universo, ao mesmo tempo em que minimiza todas as restrições logísticas citadas no parágrafo anterior. Esta capacidade de unicidade e de abrandamento das restrições técnicas é encontrada na Estética Filosófica.

A Estética Filosófica tem a capacidade de permitir a reflexão independentemente da matéria artística e de seu domínio, ao mesmo tempo em que minimiza a impossibilidade de se ter *todas* as disciplinas de *todas* as expressões artísticas possíveis. E aqui vale à pena relembrar à ideia de estética comparada, que se encontra contida na Estética Filosófica, que pode suprir o que eventualmente não for possível de ser vivenciado nas disciplinas específicas, mas que pode ser ponderado, expressado e conhecido por cotejo ou por analogia[8].

Conhecer e refletir sobre o universo artístico produz dois entendimentos complementares: (*i*) certa liberdade do domínio técnico e a (*ii*) necessidade de implicar ao valor artístico da obra o conhecimento de sua "perfeição dinâmica", já que

> O processo [artístico] aparece assim como incluído na própria obra; aplacado, não extinto; consolidado, não enrijecido; tornado estável e definitivo na calma e imodificável perfeição da obra, mas, precisamente por isso, não identificável numa trajetória histórica, psicológica ou temporal (PAREYSON, 2001, p. 197).

Assim o domínio técnico pode ser substituído pelo que Pareyson (2001) chama de *consideração dinâmica*, que é aquela inserida na avaliação do valor artístico, colocando a obra como inseparável do seu processo de produção, não sem antes apontar o risco de enrijecimento que pode advir da ênfase histórica, psicológica ou temporal. Mas numa análise metodológica e dentro de uma proposta de educação multidimensional como a que apresento, tal consideração não só é passível de implantação, mas totalmente desejável. A consideração dinâmica permite não apenas uma avaliação do processo de feitura, como tornar possível uma recomposição de curso na ação de criação[9].

CONCLUSÃO

O diretor de arte e mídia, mesmo sem o uso específico desta nomeação, já começava a existir no mercado bem antes da proposta do curso – que data de 1998, evidência visível nas atribuições de profissionais ligados à publicidade, jogos eletrônicos, *webdesigners*, produtores de espetáculos etc., que não mais se enquadram apenas como diretores de arte, pois já vinham desenvolvendo as competências e habilidades trabalhadas e presentes nos que hoje se graduam em Arte e Mídia. Lembro também que até a formalização do curso inexistia uma formação acadêmica que levasse em consideração deliberada os argumentos apresentados.

Se a arte se abre a possibilidades infinitas – mesmo dentro de cada universo de cada uma das manifestações artísticas –, principalmente de acordo com o avanço tecnológico, impossibilitá-la de ser compreendida como um multiverso[10] é tirar dela sua criatividade, sua infinita capacidade de surpreender. Da mesma forma, limitar o artista ao universo de alguma manifestação artística por ele especializada – incluindo aqui aquele que contempla – é tirar a possibilidade da compreensão do todo proporcionado pela estética no caso da obra multimídia; é enfatizar a técnica em detrimento da reflexão e do

---

[8] Além de Souriau (1983), outros autores também demonstram possibilidades de analogias entre expressões artísticas distintas, a exemplo de Schafer (1991), no campo da Arte, Kandinsky (1996), na semiótica e Pignatari (1989) e Oliveira (2005) na estética.

[9] Com relação ao processo artístico e a obra de arte, Pareyson (2001) faz uma distinção entre uma *consideração genética*, que é aquela preocupada em reconstruir os antecedentes históricos de uma obra de arte de outra chamada de *dinâmica*. A consideração dinâmica considera que a obra, "no seu *acabamento* não é, portanto, separável do processo da sua formação, porque é, antes, este mesmo processo visto no seu *acabamento*" (PAREYSON, 2001, p. 197, grifos do autor). A consideração dinâmica comporta a consideração genética, sem que esta se identifique com aquela e para que não seja confundida com a poética deve-se entender que "o acabamento da obra assinala o início do trabalho do leitor, e só o caráter definitivo da forma possui em si tanta folga a ponto de estimular a interpretação, e só a inteireza está em condições de reclamar não a unicidade de complemento, mas a infinidade das interpretações" (PAREYSON, 2001, p. 198-199). Pode-se perceber aqui que, *consideração genética* e *dinâmica* possuem similaridades com os conceitos de *pensamento expressivo* e *revelativo*, respectivamente, contidos na hermenêutica pareysoniana.

conhecimento e, indiretamente, da criatividade; é ver o artista como compartimentado, limitado, restrito e subordinado e entender a arte como dividida, fracionada e impossível de ser absorvida quando da existência de várias manifestações numa mesma obra. Ignorar estes argumentos é engessar a arte naquilo que ela verdadeiramente não é: somente técnica, quando vista por uma teoria específica ou pela poética; somente criatividade, quando vista pela crítica ou somente reflexão quando vista pela filosofia.

A Estética Filosófica, pela teoria da formatividade, envolve estas instâncias (filosofia, concreto, crítica, poética e teoria específica), como também a possibilidade de existir um profissional que, mesmo sem o domínio das técnicas, pode compreender, refletir e atuar na multidimensionalidade e na perfeição dinâmica da arte.

Pode-se fazer a distinção entre a metodologia multidimensional do diretor de arte e mídia e, por exemplo, a ênfase especialista das outras formações em arte, através das seguintes equações:

Direção de arte e mídia = predomínio da estética + compreensão técnica e histórica.

Outra formação = compreensão estética + predomínio do técnico e do histórico.

O diferencial entre a direção de arte puramente visual e a direção de arte e mídia – ao contemplar as possibilidades de todos os *qualia* artísticos – está posto nos elementos tecnológicos da atualidade, a multimídia e em particular a informática. Tanto uma quanto a outra, longe de se apresentarem simplesmente como adendo ou ferramenta, acabam sendo o aglutinante que possibilita o diálogo entre os *qualia* artísticos, a comunicação e as exigências do mercado, servindo diretamente como facilitadores e como plataforma comum para a aplicação e simplificação de conceitos.

Assim, o encontro entre as múltiplas dimensões da arte, a multidimensionalidade presente no curso e a multimídia, transforma-se na interface ideal entre aluno e arte, numa proposta metodológica inovadora e factível. Esta metodologia aqui esboçada pode e deve ser aplicada em uma proposta de formação multidimensional para professores de arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. P*arâmetros curriculares nacionais:* arte. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CARVALHO, A. A. A. Multimédia: um conceito em evolução. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 1, p. 245-268, 2002.

CLARK, R.; CRAIG, T. *Research and theory on multi-media learning effects*. Berlin: Springer-Verlag, 1992. p. 19-30.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Comissão de Criação do Curso de Arte e Mídia. *Projeto de criação de curso de graduação:* arte e mídia. Campina Grande: Universidade Federal da Paraíba/Departamento de Artes, 1998. 134 p. (Trabalho não publicado).

JORGE, A. M. G. Qualia e consciência. *Revista FACOM*, n. 17, p. 55-60, 2007.

JUNQUEIRA, F. Sobre o conceito de instalação. *Revista Gávea*, Rio de Janeiro, n. 14, set. 1996.

KANDISNKY, W. *Ponto, linha, plano*. Lisboa: Edições 70, 1996.

KANT, I. *Crítica del juicio seguida de lãs observaciones sobre el asentimiento de lo bello y lo sublime*. Madrid: E-book, 1876.

[10] Alguns estudos de teoria quântica e de cosmologia apontam para a possibilidade da existência de infinitos universos, nos quais todas as probabilidades quânticas teriam chances de acontecer, assim, o multiverso seria a estrutura maior que suportaria todos os universos juntos. O "multiverso" da arte aqui apresentado comportaria todos os universos de cada uma das artes existentes, como também as que existirão, de maneira similar ao seu homônimo da física cosmológica.

LEÃO, R. C. *Ficção radioativa:* é possível contar histórias potencializadas pelos efeitos excepcionais do áudio radiofônico. 2008. Disponível em: <http://www.klepsidra.net/ novaklepsidra.html>. Acesso em: 3 jun. 2010.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

MAYER, R. *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MORA, J. F. *Diccionario de filosofia*. 5. ed. Buenos Aires: Sudamericana, 1969.

MORIN, E. *O método três:* o conhecimento do conhecimento. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E.; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

OLIVEIRA, A. C. *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker, 2005.

OSINKI, D. *Arte, história e ensino:* uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIGNATARI, D. *O que é comunicação poética*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PRANDINI, R. C. A. R. Arte na escola: para quê? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 23., 2000. Caxambu. *Anais*... Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2011p.PDF>. Acesso: 10 abr. 2010.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SOURIAU, E. *A correspondência das artes:* elementos de estética comparada. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 1983.

TEIXEIRA, L. de M. Estética e complexidade: reflexões sobre arte e educação. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. 18., 2007. Maceió. *Anais*... Maceió, 2007.

Recebido em Maio de 2010.

Aprovado em Maio de 2010.