

Luciênio de Macêdo Teixeira

## As múltiplas dimensões na educação do diretor de arte e mídia

Luciênio de Macêdo Teixeira

## As múltiplas dimensões na educação do diretor de arte e mídia

Tese de Doutorado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientador:** **MACHADO, Charliton José dos Santos**  
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Professor PPGE/UFPB

João Pessoa – PB  
2008



Luciênio de Macêdo Teixeira

## As múltiplas dimensões na educação do diretor de arte e mídia

Tese de Doutorado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

### **Banca Examinadora:**

**Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado**  
Orientador – PPGE/UFPA

**Profa. Dr. Edna Gusmão de Góes Brennand**  
Titular – PPGE/UFPA

**Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto**  
Titular – PPGE/UFPA

**Prof. Dr. Luiz Ricardo Silva Queiroz**  
Titular – PPGM/UFPA

**Prof. Dr. Iraquitan de Oliveira Caminha**  
Titular – PPGF/UFPA

**Prof. Dr. Roberto Jarry Richardson**  
Suplente – PPGE/UFPA

**Prof. Dr. Adriano Azevedo Gomes de Leon**  
Suplente – PPGS/UFPA

O cientista tem certamente o direito incontestável de declarar que o saber científico é o único adequado aos objetos da sua investigação; mas não pode estender e absolutizar o saber científico, a ponto de pretender que seja considerado como a única forma possível de saber. Se o faz, cessa com isto de fazer ciência, porque a proposição “não há outra forma de saber senão o saber científico” não é uma proposição científica, mas uma proposição filosófica, que está na base do cientificismo; ele faz, portanto, filosofia, mas o faz sem sabê-lo, ou seja, faz filosofia acrítica e inconsciente, em suma, má filosofia.

Luigi Pareyson

Ao meu filho **PEDRO**, que dele possa herdar não sonhos, mas realizações, ou melhor, suas próprias realizações. A minha mulher amada, **THÉSSIA**, que engrandece este trabalho com sua presença diária, seus desejos, sua companhia, sua (im)paciência – que sempre me movimenta –, seu amor e carinho. Vocês mudaram minha vida... prá melhor!

## GRATIDÃO

Poderia aqui fazer um agradecimento genérico do tipo “a todos que direta ou indiretamente...”. Mas a ocasião, com plena certeza singularíssima, exige um momento de pausa, de realimentação e de compreender que não se realiza qualquer trabalho em solidão, pelo menos os úteis. E é evidente que cada parágrafo aqui escrito está impregnado da contribuição de incontáveis pessoas: das que se colocam presentes no diálogo real, das presentes nas idéias que povoam as leituras e reflexões ou até mesmo aquelas que no contraditório mais ajudam que atrapalham. Como não conseguiria nomear todo esse universo de contribuições que hoje se assenta neste trabalho e em boa parte de mim mesmo, vou correr o risco de deixar alguém de fora, esperando ser remitido pela mesma alegria de se saber em crescimento e em movimento, como disse tempos atrás, “deixarei alguma coisa... levarei muito”.

Assim, agradeço...

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEPB – que me acolheu e me fez enxergar novo mundo daquilo que aparentemente estava estagnado. A todos os funcionários e professores meu carinho, especialmente ao professor Roberto Jarry, que com sua “delicadeza” e objetividade me fez perceber algumas das sutilezas deste trabalho, a você dedico o capítulo 3.

À minha banca de qualificação, na figura dos professores Edna Brennard, Luiz Ricardo e Zé Neto, por demonstrar o olhar do outro, momento por mim tão esperado e que me fez ver a demasia da paixão e a necessária objetividade acadêmica. Meus sinceros agradecimentos.

À minha turma 26, que apesar do tempo espremido que estivemos juntos, foi de uma cumplicidade eu diria ginásial, no sentido da amizade e do carinho sem a necessidade de recompensas. Todos vocês deixam marcas em minha trajetória, alvissaras novos doutores e doutoras!

Ao meu antigo Departamento de Artes da UEPB, hoje Unidade Acadêmica de Arte e Mídia da UFCG. Aprendi muito com a vivência em sala de aula com meus alunos – de extensão e de graduação –, como coordenador de curso e administrativo, com aquelas reuniões demoradas e chatas (risos)! Aos colegas professores, funcionários e discentes ofereço um pouco do meu esforço de compreensão dos processos que nos envolvem, espero ajudar mais no futuro. Um carinho especial ao Professor Fernando Barbosa, filósofo, esteta e armorial, nossas conversas inclinam-se para a vida; ao professor Carlos Alan, nossa convivência convergiu nesta tese; ao professor, amigo e radioamador Romero Damião, pela alegria de viver; ao professor Paulo Matias, pelas leituras, dicas e sugestões e aos professores Pedro Quirino e Fabio Bezerra pelas palavras de incentivo a todo momento.

À reitoria da UFCG, nas pessoas dos professores Thompson Mariz e Edilson Amarin, reitor e vice-reitor, pela disposição em criar a bolsa institucional, que eu carinhosamente chamo de “pochete” – mesmo à revelia de outras instâncias governamentais – que ajudou a mim e outros colegas, com recursos necessários ao bom desenvolvimento de nossas pós-graduações.

Ao meu orientador, professor Charliton ou, caso queiram, Charlinho. Muito obrigado pela confiança no trabalho e por aceitar o desafio de orientar um aluno muitas vezes solto por demais, outras vezes arraigado no mundo da arte e da paixão. Espero que a tarefa de me orientar tenha como frutos não apenas esta tese, mas a solidez da amizade e a magnitude do conhecimento.

Se a educação não é tudo, é quase tudo, por isso minha gratidão, em verdade, ter seu início em meus pais, Sebastião e Mima, que souberam domar alguns desejos meus – no afã de vida melhor ou ao menos para fugir da “enxada” – não pela força, mas pelo incentivo à leitura e pela livre escolha, mesmo que vigiada, já que isso é coisa de pai e mãe! Sem me esquecer também de minha irmã Luciana e, mais recentemente, meu cunhado Michel e meu sobrinho Heitor.

Aos amigos inesquecíveis de criança a adulto, os quais não poderia deixar de registrá-los aqui: Rogério, Renato, André, Alex e Cláudio (Belo Horizonte); Chiquinho, Gilberto e Demócrito (Cuité I); Rogério, João André, Conchita, Geraldo e outros da Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba (João Pessoa); Ramilton, Robson, Márcio, Célio e Judson (Cuité II); Aldivan (Van-Van), Darlene e Danielle (Nova Floresta) e ao Bernardo, conhecido como Branco e Pedro Paulo (Campina Grande). A presença de vocês nem sempre é visível, para muito mais como força e vigor, mas se for retirada faz uma falta danada.

À dona Nitinha e Douglas, sogra e sogro, que me intimaram várias vezes a desopilar, mesmo quando não queria, serviram muito nossos momentos de descontração, fazendo ver que, juntos à família, a vida também possui múltiplas dimensões.

E por último, mas não menos importante, à minha linda e maravilhosa esposa, que amo de montão. Este trabalho é fruto de nossa caminhada e por isso não é apenas uma realização pessoal; você se realiza em mim e eu em você, da maneira como deve ser no amor, no respeito, na sinceridade e na responsabilidade que sentimos estando juntos. Ao meu filho Pedro, que mais que filho é um pouco de mim que fica. Meu esforço é o nosso esforço, por isso não peço desculpas pelos momentos de afastamento, apenas a compreensão que nunca faltou, “deixarei alguma coisa... levarei muito”.

## A Jornada

### I

Das trevas à prudência da luz  
um primeiro passo...

Do arrebatamento à sensatez amorosa  
um caminho...

De mim a ti e do meu ao teu  
um ponto de vista...

Da carne ao prelúdio d'alma  
uma vida...

Das horas ao instante pleno  
uma prática...

Do pleno ao perfeito  
o mesmo instante...

Do perfeito ao absoluto  
um quase nada...

Por fim e por limite:

Do absoluto ao todo  
um quase tudo...

(L. M. T.,  
em algum lugar do passado)

## RESUMO

Este trabalho está inserido no campo da arte e da educação de diretores de arte, especialmente no novo perfil que envolve não apenas o visual em princípio, mas toda a relação sinestésica presente nas obras de arte multimídia, e que está contido diretamente na educação proposta pelo curso de graduação em Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande. A abordagem aqui apresentada, na perspectiva de formação de um profissional multimídia – o diretor de arte e mídia – é multidimensional no que se refere à estética da arte, concomitante ao conhecimento tecnológico, a criatividade, a direção e a comunicação, necessários à convergência das manifestações artísticas, presentes nas atribuições do diretor. O argumento da tese é que, para a educação de diretores de arte e mídia, se faz necessário o domínio da arte em seu campo estético, conjuntamente com a compreensão das técnicas para a sua execução. Objetiva-se assim a apresentação de uma abordagem para a educação de diretores de arte e mídia colocando como essencial uma proposta multidimensional presente no curso, tendo como suporte as ferramentas tecnológicas que existem na multimídia, sem esquecer que a direção de arte e mídia deve prevalecer por sobre os sentidos, como num ato de contemplação e fruição quando da leitura da obra de arte. A tese a ser defendida é que a fragmentação da arte impede o entendimento de obras do universo multimídia, mais especificamente na direção de arte e mídia, propondo outra possibilidade de formação, em contraponto àquelas das escolas de nível superior que resolvem trabalhar a arte através de sua materialidade. Nesse intuito, utilizo a estética filosófica, proposta pela teoria da formatividade de Luigi Pareyson, como categoria para o entendimento da existência de uma fragmentação da arte e sua hermenêutica como metodologia. Através da estética filosófica abre-se a possibilidade de compreensão da arte de maneira menos específica ou voltada apenas à técnica, ao mesmo tempo em que, mesmo dentro de uma especificidade, estabelece-se o diálogo com o todo, o que é vital para a função do diretor de arte e mídia. Se há uma arte multimídia em contraponto a outra *unimídia* e se há uma educação que percebe diferenças entre elas, há como se interpretar que a fragmentação da arte impede o entendimento de obras do universo multimídia.

## ABSTRACT

This work is in the field of art and education for art director, especially the new profile that involves not only the look in principle, but every synesthesia relationship in the multimedia art works, and which is contained directly in education proposed by graduate course in Art and Media at the Federal University of Campina Grande. (UFCG). The approach presented here, the prospect of forming a multimedia professional – the art and media director – is multidimensional with regard to the aesthetics of art, concomitant to the technological expertise, creativity, direction and communication, necessary for the convergence of events artistic, in the present tasks of the director. The argument of the thesis is that, for education of art and media director, it is necessary mastery of the art in its aesthetic field, with the understanding of the techniques for its implementation. It aims to present an approach to the education of art and media directors as essential to putting a proposal in this multidimensional way, with the support the technological tools that exist the multimedia, without forgetting that the art and media direction should prevail by the way, as an act of contemplation and enjoyment when reading the works of art. The argument being put forward is that to prevent the fragmentation of the art understanding of the universe works of multimedia, more specifically in the art and media direction, offering another opportunity for training, in contrast to those of top-level schools which resolve to work through art its materiality. To that end, use the philosophical aesthetics, proposed by Luigi Pareyson in your theory of formativity, as category for the understanding of the existence of a fragmentation of the art and the Pareyson's hermeneutics as methodology. Through the philosophical aesthetics, it opens the possibility of understanding the art of a less specific or focused only on technology, while at the same time, even within a specific, we are establishing a dialogue with the whole, which is vital for the role of art and media director. If there is a multimedia art, against the other *unimedia* and if there is an education that understands differences between them, we interpret that as the fragmentation of art prevents the understanding of multimedia art universe.

## RESUMEN

Este trabajo se inserta en el campo del arte y de la educación de los directores de arte, sobre todo en el nuevo perfil que no sólo involucra el visual, pero toda la relación de sinestesia presente en los trabajos de arte multimedia, y eso se contiene directamente en la propuesta de educación por el curso de la graduación en el Arte y Media de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG). El enfoque presentado aquí, la perspectiva de formar un profesional multimedia - el director de arte y media - es multidimensional, con lo que se refiere a la estética del arte y la concomitante conocimientos tecnológicos, la creatividad, la comunicación y la dirección, necesaria para la convergencia de las manifestaciones artísticas, en el presente las tareas del director. El argumento de la tesis es que, para la formación de directores de arte y media, se hace necesario el dominio del arte en su campo estético, juntamente con la comprensión de las técnicas para su ejecución. Se trata de presentar un enfoque para la educación de los directores de arte y media es esencial para poner una propuesta en este multidimensionales, con el apoyo de herramientas tecnológicas que existen en la multimedia, sin olvidar que la dirección de arte y media debe prevalecer por cierto, como un acto de la contemplación y el disfrute al leer las obras de arte. Por lo tanto, la tesis es que llevar a la fragmentación de arte impide la comprensión de las obras del universo multimedia, más concretamente en la dirección de arte y media, ofreciendo una nueva oportunidad para la formación artística, en contraste con los de nivel superior que las escuelas determinación de trabajar a través del arte de su materialidad. Para eso yo uso la estética filosófica, propuestas por Luigi Pareyson en su teoría de la formatividad, como categoría en la comprensión de la existencia de una fragmentación del arte y el el hermenéutica pareysoniana como metodología. A través de la estética filosófica, se abre la posibilidad de comprender el arte de forma menos específica o sólo se centró en la técnica, mientras que al mismo tiempo, incluso dentro de un procedimiento específico, estamos estableciendo un diálogo con el conjunto, que es vital para el papel de director de arte y media. Si hay un arte multimedia, en contra de los demás unimidia y si hay una educación que comprenda las diferencias entre ellos, hay que interpretar que la fragmentación de arte impide la comprensión de las obras en el universo multimedia.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-1: competências do diretor de arte no cinema .....	38
---	----

## SUMÁRIO

Introdução.....	15
1. Entre a construção do sujeito e do objeto.....	23
1.1. O sujeito simbiótico.....	25
1.2. Trajetória, entre desejos e possibilidades.....	29
1.2.1. A arte, um mundo que expande .....	31
1.2.2. A tecnologia, um mundo sem volta .....	33
1.3. Arte e Mídia, a consequência .....	35
1.3.1. O diretor de arte .....	37
1.3.2. O diretor de arte e mídia, pluralidade <i>versus</i> especialidade.....	40
2. Metodologia, a arte de dirigir o espírito.....	45
2.1. Filosofia e ciência, máquinas que costuram a história.....	47
2.2. Competência argumentativa e metodológica, estética e hermenêutica .....	52
2.3. Hermenêutica pareysoniana, a linha que costura o pano.....	54
2.3.1. Pensamento expressivo e pensamento revelativo.....	56
2.3.2. A interpretação como método entre a construção da verdade e o sujeito .....	59
2.4. A legitimidade da hermenêutica pareysoniana .....	65
2.4.1. As peças e o olhar hermenêutico.....	67
2.5. Conjuntura tecnológica, interpretação e pensamento revelativo .....	70
3. Estética filosófica como categoria e a fragmentação da arte.....	72

3.1. O conhecimento, processo relacionais entre sujeito e objeto .....	73
3.2. O ponto de partida .....	78
3.2.1. Platão, Aristóteles e Plotino e a estética filosófica.....	78
3.2.2. Kant e o juízo de gosto .....	80
3.2.3. A estética hegeliana .....	83
3.2.4. Outras estéticas.....	85
3.3. Definição e autonomia da estética e da arte .....	87
3.3.1. Principais manifestações da arte .....	91
3.3.2. Estética comparada e emaranhada .....	95
3.4. Luigi Pareyson, estética, complexidade e tecnologia .....	97
3.5. Manifestações artísticas e direção de arte e mídia, quando a fragmentação se evidencia .....	105
3.6. Aproximações.....	107
4. Arte e mídia e a possibilidade de uma educação multidimensional .....	110
4.1. Múltiplas dimensões na arte e mídia.....	113
4.2. Tecnologia como abertura para a multidimensionalidade na arte e mídia .....	127
4.3. Educação, possibilidades a partir de uma fragmentação da arte.....	132
Uma síntese... ..	136
Referências .....	143
Bibliografia citada.....	143
Sítios eletrônicos citados.....	148
Bibliografia consultada .....	150
Sítios eletrônicos consultados .....	151

## Introdução

---

A direção de arte, como profissão definida pelo mercado de entretenimento, foi resultado do trabalho ostensivamente desenvolvido na indústria cinematográfica, em especial e primitivamente a americana<sup>1</sup>. Inicialmente ligada a toda produção visual, a direção de arte volta-se para cenários e figurinos, na tentativa da harmonização entre esses elementos, o roteiro e a fotografia. De forma similar, há a presença do diretor de arte na dança, no teatro, na televisão, sendo que é a partir da evolução tecnológica das últimas décadas que acontece uma expansão nas atribuições dadas a esse profissional.

O surgimento da internet como veículo de comunicação de massa, o desenvolvimento e a importância da publicidade, do videogame e das tecnologias digitais em geral, são exemplos atuais de áreas de atuação da direção de arte. Mas nesses novos contextos não basta a hegemonia do olhar, o momento exige a interação entre os sentidos, muitas vezes em detrimento da mídia. Até mesmo a terminologia do audiovisual não consegue abarcar todas as possibilidades de interações que tecnologia e arte podem gerar, em que sentidos inimagináveis no cinema, na música e na fotografia podem agora facilmente ser estimulados na relação entre sujeito e obra de

---

<sup>1</sup> A direção de arte possui ligação direta com o universo relativo à visão e em co-relação com o roteiro. Este último é responsável pelo conteúdo textual e o diretor de arte pelo conteúdo visual. Segundo Preston (1994, p. 2) foi a presença de um letreiro em uma gravação de uma luta de boxe, filmada em 1897 por Corbett-Fitzsimmons, que deu início ao trabalho de direção de arte. Mas é apenas em 1916 que a indústria cinematográfica americana reconhece o cineasta Wilfred Buckland como o primeiro diretor de arte, em trabalhos com o diretor Cecil B. de Mille na Paramount (RIZZO, 2005, p. 6).

arte<sup>2</sup>.

É nesse campo que este trabalho se insere, o da direção de arte e o da formação do diretor de arte, especialmente nesse novo perfil que envolve não apenas o visual em princípio, mas toda a relação sinestésica presente nas obras de arte multimídia. Assim, a definição de diretor de arte acaba ficando anacrônica se referenciada unicamente por suas raízes ligadas ao cinema, muito embora, dessa maneira, já tenha se consolidado em termos de mercado. Há então a necessidade de, na expansão de suas atribuições e tendo como base o avanço tecnológico, ampliar sua área de atuação a partir do foco original.

Dáí a necessidade de um profissional que tenha a possibilidade de abranger estas novas atribuições e no qual a base não esteja ligada apenas a um tipo específico de sentido (a visão) ou de expressão artística (o cinema). O profissional chamado de diretor de arte passa então a possuir uma variedade que melhor define suas atribuições na produção multimídia atual. Essas dimensões são incorporadas pelo *diretor de arte e mídia*.

É esse diretor de arte e mídia, conjuntamente com a sua educação que se constitui o interesse central desta tese, e basicamente por dois motivos: (i) pela inexistência de trabalhos voltados diretamente para a temática de formação de um profissional ligado à arte multimídia e (ii) pela presença de uma multidimensionalidade<sup>3</sup> da arte que é muitas vezes ignorada pela ênfase especialista dada às formações artísticas ao longo da história.

Esse conjunto multidimensional, obrigatoriamente presente no cotidiano de um diretor de arte e mídia, não condiz com a divisão de conhecimento proposta na formação de especialistas, formação própria de cada uma das expressões artísticas, na

---

<sup>2</sup> O Brasil da década de 1970 viu surgir o que se chamou de arte conceitual, em especial através das instalações artísticas e da utilização de meios anartísticos, conjuntamente com o uso do corpo em performances e de meios tecnológicos, em especial o computador, possibilitando “outras visualidades, percepções e reflexões ilimitadas, potencializadas pelos recursos tecnológicos das mídias” (PECCININI, 2005).

<sup>3</sup> O conceito de multidimensionalidade pode ser utilizado para compreender a unidade do universo artístico, a partir da heterogeneidade de suas manifestações. De modo similar ao que Morin coloca como multidimensional (MORIN, 2005c, p. 18-19), no sentido da diversidade e da multiplicação do conhecimento, a Arte também comporta essa conjunção de manifestações que se encaixam uma nas outras. O esfacelamento desse universo da arte é resultante do mesmo processo de separação entre ciência e filosofia e da fragmentação disciplinar conseqüente.

qual a ênfase dada é na arte como fazer. Esta forma de abordagem – arte apenas como fazer ou como ofício – é excludente, principalmente ao não contemplar as competências do indivíduo para o conhecimento e a apreciação da obra artística, caracterizando uma fragmentação do campo artístico que na verdade não deve existir, principalmente ao observar como atua um diretor de arte e mídia, conforme será analisado neste trabalho.

Longe de simplesmente querer fazer qualquer tipo de crítica à divisão da arte em suas mais sutis manifestações, a minha proposta é a de apresentar outra abordagem possível, na perspectiva de formação de um profissional multimídia – o diretor de arte e mídia – de maneira multidimensional, no que se refere à abordagem estética da arte, concomitante com os conhecimentos tecnológicos necessários à convergência dessas manifestações artísticas, na busca de máxima compreensão possível do universo da arte multimídia.

Ensina-se formalmente cinema, pintura, música etc., mas essas abordagens pontuais não resolvem a questão da percepção arguta – e multifacetada – necessária aos diretores de arte e mídia, de forma análoga, por exemplo, ao maestro (com formação diferenciada dentro da música) e que está em um nível diferenciado dos instrumentistas; ou do diretor de teatro que deve ter uma visão ampla e própria, não só de atuação dos atores, mas de cenografia, figurino, iluminação etc. Assim, o que se percebe é que para as especificidades artísticas há, em geral, um nível de conhecimento de maior abrangência, e por isso, do ponto de vista acadêmico, menos restrito em termos de compreensão geral do fenômeno; sendo que para a direção de arte ainda não havia. Historicamente, no que diz respeito à formação de diretores de arte, o que se tem é uma migração de especialidades, na qual um especialista vai agregando novos conhecimentos empiricamente até se chegar àquela função, sendo que hoje parte dessas atribuições recai sobre o *design* gráfico.

Partindo do exposto, argumento como tese que para a educação (formação) de diretores de arte e mídia se faz necessário o domínio da arte em seu campo estético – de reflexão filosófica –, juntamente com a compreensão das técnicas para o efetivo compromisso da profissão. Nesse sentido, para a formação de diretores de arte, proponho um contraponto à formação artística atual, dada pelas escolas de nível

superior que resolvem trabalhar a arte através de suas manifestações, ou melhor, de acordo com sua *materialidade artística* (música, dança, teatro, cinema etc.), enfatizando a arte como fazer e, conseqüentemente, compartimentando-a.

Ao criar suas habilitações a academia está vendo em primeiro plano a aplicação da técnica, montando *a posteriori* seu currículo nesse intuito e que, diga-se de passagem, resolve muito bem a formação de mão-de-obra artística<sup>4</sup>. No entanto, o que transparece é unicamente uma visão da diversidade artística quando pensada como ofício. Tal atitude exclui a possibilidade de haver uma integração entre manifestações aparentemente díspares – como artes visuais e a música, por exemplo – e que é fundamental para o exercício do diretor de arte e mídia, pela ligação com o audiovisual e, mais recentemente, com a multimídia.

Sobre a multiplicidade de manifestações artísticas se faz necessária uma abordagem também múltipla ou multidimensional, aqui encarnada pela tarefa do diretor de arte e mídia e sua relação com os demais especialistas. Cabe ressaltar que não quero postular uma possibilidade humana de total domínio técnico de um campo tão vasto quanto o da arte, mas a plausibilidade do fazer, compreender e refletir sobre a obra artística – seja ela de que natureza for –, função exigida do profissional de arte e mídia. Essa possibilidade não está vinculada ao domínio técnico das manifestações em si, mas naquilo que estas possuem em comum e que está diretamente ligado à reflexão sobre a experiência artística tendo como base uma estética filosófica<sup>5</sup>, em particular aquela proposta por Luigi Pareyson.

Cabe ressaltar que, para Pareyson, à estética pode ser entendida, dentre

---

<sup>4</sup> Esta prática de compartimentar o ensino da arte faz parte de muitas correntes educacionais e remonta às primeiras academias de arte próprias do Renascimento com sua ênfase no desenho, na pintura, na escultura e na arquitetura, em detrimento às outras manifestações como, por exemplo, a música, que tomava outro caminho. A evolução destas academias passa pelas escolas técnicas e vai da iniciativa privada para a estatal. Mas é no século XIX com todas as suas transformações tecnológicas, políticas, sociais e econômicas, conjuntamente com o pensamento romântico – gestado em meados do século XVIII e em pleno vigor – que esta compartimentação ou fragmentação pode ser percebida, principalmente por relegar a reflexão estética a um segundo plano, conforme nos diz Osinski, em que o “progresso espantoso da técnica, com a descoberta de novos materiais, não foi acompanhado pela reflexão estética, predominando os ornamentos carregados e completamente desvinculados de qualquer função (2001, p. 45).

<sup>5</sup> A utilização do termo “estética filosófica” pode parecer, até certo ponto, um pleonismo, já que a estética deve acontecer dentro de um caminho filosófico. Porém, o termo será mantido já que existem outras adjetivações impostas à estética, a exemplo de uma estética sociológica, psicológica etc.

outras possibilidades, pela função de estabelecer as especificidades de cada arte, fazendo-a “num plano que interesse a todas as artes, isto é, tendo em conta todos os aspectos da experiência artística e, por isso, as repercussões que a teoria de uma determinada arte pode e deve ter no âmbito das outras artes” (2001, p. 13) e vice-versa. Esta capacidade da estética filosófica estar presente nas diversas possibilidades artísticas faz dela elemento chave no trabalho de reflexão, de compreensão, de realização e de crítica, próprio da função do diretor de arte e mídia.

Baseado em questões essenciais dessa estética filosófica, proponho como enunciado de tese o argumento:

**O gênese desse projeto é o entendimento que, para a formação de diretores de arte e mídia, se faz necessário o domínio da arte em seu campo estético, conjuntamente com a compreensão das técnicas para a sua execução.**

A tese pode ser assim apresentada:

**A fragmentação da arte impede o entendimento de obras no universo multimídia.**

Portanto, trago à baila duas leituras: *(i)* a que diz que para a formação acadêmica de diretores de arte e mídia é necessário não apenas o conhecimento estético, mas também aliar a compreensão técnica e *(ii)* a que diz que a fragmentação do conhecimento artístico impede a compreensão de obras multimídias.

É nesta segunda assertiva que me amparo em alguns teóricos que corroboram com esta tese, a começar com a idéia da estética comparada proposta por Souriau, passando pela teoria de enodamento de Adorno, pela compreensão sobre estética de Eco, pela abordagem sistêmica e da complexidade de Lévy e Morin até chegar a Pareyson e sua teoria da formatividade.

Dessa forma, esta tese divide-se em quatro capítulos: *(i)* o que trata da construção do objeto de pesquisa, a partir de uma vivência pessoal (apresentação do sujeito), passando pela experiência ligada ao ensino de arte e mídia, até aos questionamentos filosóficos próprios dos trabalhos de pesquisa na área da educação; *(ii)* o que apresenta a hermenêutica pareysoniana como a abordagem metodológica

escolhida para o trabalho e para a leitura dos documentos e textos pesquisados; *(iii)* o que busca na história as razões para a escolha de uma estética filosófica como categoria e que, ao mesmo tempo, apresenta os indícios de fragmentação da estética e, por conseguinte da arte em si; e por fim, *(iv)* o que trata da arte e mídia como possibilidade de uma educação multidimensional na formação de diretores de arte e mídia.

Diante das informações projetadas até aqui, em que a tônica está na direção de arte e mídia e na necessidade de expansão da abordagem visual do diretor de arte para outra que possibilite o trabalho na totalidade dos sentidos; faz com que a idéia de uma arte não fragmentada, via estética filosófica seja evidenciada, conjuntamente com a utilização da hermenêutica pareysoniana como metodologia. Após estas incursões, a atenção deve migrar para alguns questionamentos que orbitam a tese e que é de meu interesse aprofundar. Estes questionamentos estão diretamente ligados ao universo da educação, em particular à educação de diretores de arte e mídia e, em última instância e por analogia, à arte e a educação.

A primeira interrogação que advém diz respeito à fragmentação da arte, como principal problematização deste estudo, e pode ser assim esboçada:

*(i) a fragmentação da arte tem como resultado a aplicação do modelo normalista e cartesiano e a sua visão de mundo, que coloca a impossibilidade de se ter um conhecimento geral sobre determinadas coisas?*

Talvez isto seja muito mais uma afirmação do que um questionamento propriamente dito, entretanto existe pouca ou quase nenhuma atenção direta sobre isto. É evidente que o limite aqui ainda é o da filosofia mais do que dá educação, mas a chave está justamente na ênfase dada à especialização que é, conseqüente, histórica e diretamente assumida pela educação, através da demanda imposta por tal abordagem racionalista e tecnicista. Outra possibilidade para a questão acima perpassar pela suposição da impossibilidade temporal ou de habilidade de um ser humano poder dominar a arte através das diversas técnicas nela contida.

A questão subsequente busca, agora sim diretamente no campo da educação e questão central deste trabalho, responder à seguinte indagação,

*(ii) é imprescindível uma educação multidimensional para a formação de diretores de arte e mídia?*

Aqui o foco está posto nos argumentos que corroboram tanto com uma estética filosófica quanto com o desenvolvimento da tecnologia contemporânea que, conforme quero demonstrar, possuem a capacidade de recomposição do que estava fragmentado, e que podem ser a chave para uma compreensão e interação multidimensional do campo artístico. Outro ponto que é indiretamente contemplado, diz respeito à adoção cada vez mais evidente, por parte da sociedade ocidental e toda a sua verve de globalização, de se pregar o empreendedorismo e a necessidade de uma cultura abrangente para o sucesso pessoal – talvez numa tentativa de mudança de rota ou de desvio próprio de seu caminho radicalmente racionalista.

E por fim,

*(iii) qual o papel da tecnologia, em particular a informática – componente essencial da produção multimídia atual –, como amálgama para uma educação multidimensional em arte?*

Aqui o ponto em pauta coloca em primeiro plano a capacidade de aglutinação existente nas tecnologias atuais, com a devida ênfase para a informática e a computação. O computador, como ferramenta que é, coloca à disposição de seus usuários as infinitas possibilidades próprias do universo da arte; ensejando que toda a diversidade de manifestações artísticas ali tenha suporte. Da mesma maneira que a ferramenta computacional pode ter seu uso voltado para aplicações específicas, ela também pode conter em si mesma um conjunto muito próximo de uma completude quando se aplica ao trabalho de um diretor de arte e mídia. Há aqui uma aproximação da idéia de multidimensionalidade com o que propõe o conceito de transdisciplinaridade, quando busca por um fio condutor entre as disciplinas, na tentativa de reconciliar ciências exatas com ciências humanas e estas com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual<sup>6</sup>.

\*\*\*

---

<sup>6</sup> Carta da Transdisciplinaridade, adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, em seis de novembro de 1994, pelo seguinte comitê de redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

A busca por respostas às questões acima, juntamente com o argumento que situa a reflexão estética como peça chave, coloca como objetivo geral desta tese a apresentação de uma proposta de educação – substancializada no curso de Bacharelado em Arte e Mídia – na qual a tônica é a compreensão que há uma fragmentação da arte e que esta se torna visível a partir das obras multimídia e das competências e habilidades necessárias ao diretor de arte e mídia. Além disso, esta reflexão estética será capaz de abrigar as diferentes manifestações artísticas que estão no escopo de trabalho do diretor de arte e mídia, sem olvidar das dimensões da técnica, da comunicação, da criatividade, da direção e da arte, conforme será abordado mais adiante.

## 1 Entre a construção do sujeito e do objeto

---

Se é verdadeiro que a revelação da verdade só pode ser pessoal e histórica, não é menos verdadeiro que ela e só ela contém a verdade tanto do tempo quanto da pessoa, de modo que a interpretação é *toda* revelativa e *toda* expressiva, *toda conjuntamente* pessoal e ontológica.

Luigi Pareyson

A pessoalidade de um trabalho científico, longe de querer ser apenas subjetividade, é inerente ao pesquisador. Por mais que se tente o distanciamento do fenômeno estudado, por mais que se queira universalizar os resultados, a interpretação continuará pessoal e histórica<sup>1</sup>. Por esta razão se faz necessária a compreensão da trajetória que me trouxe até a tese em pauta.

É nesse sentido que uma suspeição, totalmente incrustada neste trabalho, pairou por tanto tempo, qual seja: a escolha entre um trabalho totalmente filosófico versando sobre uma formação multidimensional, tendo como base a estética, em

---

<sup>1</sup> Vale lembrar aqui o debate sobre o positivismo trazido por Weber em seu texto *La objetividad cognitiva de la ciencia social y de la política social* (1958), no qual expõe sua ciência social baseada na realidade e em que o indivíduo perpassa todo o processo, entendendo que “o interesse das ciências sociais parte, sem dúvida alguma, de uma configuração real e, portanto, individual da vida social que nos circunda, considerada em suas conexões universais, não por isso, naturalmente, de índole menos individual, bem como em ser/tornar-se a partir de outras condições sociais que a sua vez, evidentemente, se apresentam como individuais” (p. 63, tradução nossa).

contraponto à formação especialista – neste caso, estudando alguns dos fundamentos da filosofia da educação e a suas possíveis implicações no mundo real – ou, do contrário, fazer uma espécie de estudo de caso, baseado na experiência acadêmica vivenciada de projetar e implantar um curso voltado à formação de diretores de arte e mídia e sua visão generalista<sup>2</sup> da arte.

Ambas possuem vantagens e desvantagens, não na ordem da verdade, mas no sentido de sua utilidade posterior, ou como pode efetivamente influir para uma compreensão do tema. Por exemplo, na realização de um trabalho absolutamente filosófico, portanto de conjectura, há o risco de vê-lo esbarrar nas estantes de uma biblioteca, subutilizado; ao se fazer um trabalho voltado a uma experiência singular, há o risco de engessá-lo em um possível impedimento de sua aplicabilidade posterior, levado pelo nível de imersão que um estudo de caso requer.

Mas por que não escolher um caminho que seja um meio termo? Que tenha a experiência pessoal e histórica como fonte e justificativa e que possa trazer à tona questões relevantes não apenas a uma experiência única, mas que, partindo dela, também contribua para outras áreas do conhecimento?

Assim posto, negar todo um passado que inexoravelmente que me trouxe até aqui é, no mínimo, uma negligência. Por outro lado, restringir uma tese de doutorado voltada à formação em arte a um estudo de caso é menosprezar a importância que a mesma pode possuir no momento histórico atual – de surgimento de novos conhecimentos, amálgama de outros e do papel da tecnologia em tudo isto – em particular na educação de profissionais ligados à arte multimídia e, num segundo momento, ao ensino da arte.

---

<sup>2</sup> A utilização do termo generalista – apesar do bafio negativista que carrega – é aqui colocada em contraponto ao termo especialista. Esta adjetivação para o termo formação não será mantida, muito embora não tenha nenhum tipo de preconceito quanto ao termo.

## 1.1 O sujeito simbiótico

---

Mas, o divórcio entre a revelação da verdade e a expressão da pessoa, turvando a íntima constituição da palavra, produz uma *defasagem entre o discurso explícito e a expressão profunda*: a palavra diz uma coisa mas significa outra.

Luigi Pareyson

Qual a razão de se falar do sujeito<sup>3</sup>? Simplesmente pela impossibilidade de abstraí-lo de qualquer tentativa de busca da verdade. Independentemente da objetividade ou da independência – sejam estas próprias ou de terceiros – a presença do sujeito observador sempre será ingrediente fundamental para qualquer tipo de pesquisa e/ou observação que venha a envolver o homem como espécie e em coletividade.

Tal impossibilidade de separação tornou-se evidente com as descobertas da física – em especial da física quântica –, na qual até então, acreditava-se na total independência entre o objeto e o sujeito nas ciências. Em outras palavras: a objetividade da ciência acaba por ser uma espécie de "utopia" ou de "pureza" impossibilitada pela presença perene do observador. E o que dizer das chamadas ciências humanas? Aqui o próprio objeto de pesquisa possui toda a subjetividade do mundo, tendo o sujeito observador a quase obrigação de dissecá-lo – dentro do que se propõe – com a máxima isenção; tarefa hercúlea e que poderá até lograr êxito pela

---

<sup>3</sup> Muito embora nosso pensamento, bem como os dos teóricos aqui apresentados, seja o da não separação entre sujeito e objeto a existência de tais instâncias sempre foi apregoada, tanto pela ciência clássica, quanto por algumas correntes filosóficas. Segundo Adorno (1995, p. 181), a separação entre sujeito e objeto é “real e aparente: verdadeira, porque no domínio do conhecimento da separação real consegue sempre expressar o cindido da condição humana, algo que surgiu pela força; falsa, porque a separação que veio a ocorrer não pode ser hipostasiada nem transformada em invariante”.

Assim, a nossa escolha por expor o sujeito e o objeto de maneira sistematizada, não vem macular as idéias aqui apresentadas de simbiose entre objeto e sujeito, já que há, concomitante a estes conceitos, uma mediação sem separação e sem absolutizar um em relação ao outro. Conforme explica Adorno: “É verdade que não se pode prescindir de pensá-los como separados; mas o *psêvdos* (a falsidade) da separação manifesta-se em que ambos encontram-se mediados reciprocamente: o objeto, mediante o sujeito, e, mais ainda e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto. A separação torna-se ideologia, exatamente sua forma habitual, assim que é fixada sem mediação. O espírito usurpa então o lugar do absolutamente subsistente em si, que ele não é: na pretensão de sua independência anuncia-se o senhoril” (Ibid., p. 181).

coerência da lógica empregada, mas que por esta razão não deixará de trazer uma visão pessoal que sempre estará no escopo do indivíduo histórico.

Sobre isto, Morin fala que:

[...] o universo que conhecemos não é o universo sem nós, é o universo conosco. Nós conhecemos bem as coisas objetivas do universo, ou seja, as coisas que são verificadas pela observação e pela experimentação. Mas essas coisas objetivas estão inscritas nas teorias que são estruturadas e elaboradas pelos nossos espíritos: não se pode pretender conhecer um universo não-humano (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 142-143).

Na mesma linha de raciocínio, Moraes, falando sobre verdade absoluta e teorias transitórias coloca, de maneira clara e objetiva, os dois lados da moeda quando trata da busca da verdade, em que diz que – parafraseando Piaget – toda teoria "se desenvolve e se constrói mediante a incorporação de novos dados e novas interpretações, de modo semelhante ao desenvolvimento da inteligência humana, o que refuta a idéia de verdade absoluta final" (MORAES, 2005, p. 101).

É nesta direção que trabalham as hermenêuticas advindas pela pós-modernidade, conforme adverte Moraes,

De certa forma, essa postura está de acordo com o novo paradigma que observa que nossas afirmações são sempre limitadas e aproximadas, pois estamos lidando sempre com uma rede de relações, com teorias transitórias, levando em conta algumas conexões e não todas. Não há, portanto, a *verdade científica* (2005, p. 101).

Apesar do que foi dito até aqui, não está em pauta qualquer tipo de exaltação ao subjetivismo, de maneira alguma. Nesse sentido, não pretendo negar a constatação da presença incondicional do sujeito e de toda a sua influência. Negar isto é não admitir diretamente a história e todos os seus personagens, tarefa impossível.

Conforme discutirei no próximo capítulo, a hermenêutica de Pareyson é bem clara ao definir dois tipos de pensamentos que se relacionam com a verdade: o *pensamento expressivo* e o *pensamento revelativo*, aqui tal distinção coloca verdade e sujeito imbricados:

Convém, portanto, aprofundar a diferença entre o pensamento que é mero produto histórico e o pensamento que manifesta a

verdade, sem esquecer que esta distinção não diz respeito apenas à filosofia, mas constitui um dilema frente ao qual o homem se encontra em cada uma das suas atividades [...] (PAREYSON, 2005, p. 9).

Para Pareyson o pensamento revelativo é "ao mesmo tempo, expressivo, porque a verdade só se oferece no interior de cada perspectiva singular: a verdade só é acessível mediante uma insubstituível relação pessoal, e formulável somente através da via de acesso pessoal para ela" (PAREYSON, 2005, p. 10). Mais uma vez é acentuada a necessária participação do sujeito naquele pensamento, que tem a verdade como fonte e não como objetivo e que ao revelá-la acaba por exprimir o indivíduo e o seu tempo. Este é o pensamento revelativo, com sua profundidade que vai além do pensamento expressivo ou histórico – no qual a palavra diz uma coisa, mas significa outra. Apesar de haver um caráter simbiótico entre estes dois tipos de pensamento, a diferença marcante está na valoração de cada um deles dada pelo sujeito:

[...] no pensamento histórico, o não dito está fora da palavra, enquanto, no pensamento revelativo, o não dito está presente na própria palavra, de modo que, enquanto no primeiro caso, compreender significa anular o não dito e levá-lo à completa explicitação, sanando a discrepância entre dizer e fazer, no segundo caso, ao invés, compreender significa dar-se conta de que só se possui a verdade na forma de ainda dever procurá-la (PAREYSON, 2005, p. 18)

A visão e o pensamento pessoal e histórico, portanto expressivo, não é, em primeiro plano, uma subjetivação da verdade, mas muito mais um aporte, ou melhor, o único possível. Evidentemente resguardando aqui o não desejo de tornar esta visão exclusiva, mas sim uma possibilidade de verdade. E do ponto de vista filosófico, uma possibilidade qualquer de verdade, se vista desta maneira, poderá dialogar com outras (interpretações) sem implicar diretamente em contradição. Assim, subtrai-se a idéia de haver uma única interpretação que possua uma verdade absoluta, mas que conjuntamente, irá se somar às diversas possibilidades de verdade.

São os referidos argumentos que me levaram a tecer um fio condutor que terá como objetivo manifesto a tese aqui aduzida; a razão de realizá-la dentro da Educação e, conseqüentemente, a sua justificativa e exemplaridade. Aqui podem ser evidenciados alguns dos elementos daquilo que classifico de compreensão de técnicas

e domínio da arte e que culmina com a proposta do curso de Bacharelado em Arte e Mídia. Este fio condutor se faz necessário na medida em que faz situar, contextualizando, o objeto de estudo, o argumento e os questionamentos surgidos antes e, logicamente, durante a pesquisa.

Acerca da contextualização do sujeito e mais diretamente sobre a construção do objeto e seus pormenores, diz Bourdieu,

[...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por ser um ato teórico, é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridas por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (1989, p. 26-27).

Tendo como base este pensamento e concomitante com as idéias de Morin e Pareyson, evidencio a presença e a importância do sujeito na construção de seu objeto de estudo. Esta construção não se dá em um único instante, mas através de aproximações paulatinas, sabedores que mesmo que estas sejam através da observação e da experiência, haverá sempre o jugo da interpretação humana e que por estas razões a ênfase é posta na investigação literal da realidade. Pelos motivos expostos enfatizo, daqui em diante, o conceito de pesquisador em detrimento ao de sujeito ou observador ou sujeito/observador. Com isso quero afirmar o pesquisador como fruto de uma tradição e de toda uma trajetória de vida que o leva a esse *status*, em outras palavras: o pesquisador é um sujeito que se constitui na história, na sua história. Ao ser instigado a escolher um termo que defina este sujeito da pesquisa, Morin dá a seguinte resposta:

Incontestavelmente, prefiro a palavra “pesquisador”. De toda maneira, não posso adotar o termo “cientista”, ainda que eu quisesse, porque aquilo que chamamos de “ciências do homem” não são “ciências” no sentido das ciências chamadas “exatas”. [...] Em compensação, “pesquisador” é qualquer coisa de plenamente humano, porque a espécie humana é uma espécie pesquisadora. É essa necessidade de curiosidade de que toda criança ressentida. Temos o privilégio, se gostamos da pesquisa, de realizar o nosso desejo de infância (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 150).

Por este motivo e por sua conseqüência, torna-se vital a compreensão de como cheguei a este estudo, sem negligenciar os aspectos que contribuíram

sobremaneira para o efeito investigativo nesta pesquisa em educação. Para tanto, trago a seguir os aspectos relevantes de minha trajetória de vida que contribuíram para a construção do objeto da tese.

## 1.2 Trajetória, entre desejos e possibilidades

---

O que relato a seguir determina, direta ou indiretamente, a construção de minha tese, no qual procuro focar os fatos diretamente relacionados com minha vida acadêmica e na contribuição que deram, até chegar à proposta de criação do curso de Bacharelado em Arte e Mídia.

Minha experiência educacional possui basicamente dois pontos de referência importantes para este trabalho: *(i)* uma formação abrangente e *(ii)* a necessidade de estar à frente, no que diz respeito às oportunidades, ou melhor, naquele vácuo seja ele mercadológico ou acadêmico.

A iniciação na Música veio quase que por acaso, sendo a distância temporal entre o fato que deu princípio a este contato e a posterior época de iniciação acadêmica de quase uma década, o que implicou também na existência de dois contextos sociais variados.

O primeiro fato tem como ponto de partida o final dos anos de 1970 e início dos de 1980, onde no Brasil, em especial a região sudeste e mais especificamente a cidade de Belo Horizonte, onde residia, foi quase que "invadida" pelo modismo das flautas-doce – instrumento musical de fácil aquisição e sonho de consumo de boa parcela de crianças e adolescentes daqueles anos.

Esse fenômeno veio despertar em pessoas das diversas classes sociais, o desejo pela música, ao mesmo tempo em que talentos foram descobertos e grupos musicais – voltados à música barroca e também à música popular – foram surgindo Brasil afora. A consequência disto é que, ao vir posteriormente morar no nordeste, trouxe toda uma experiência musical que resistiu ao surgimento e à dissipação desse

fenômeno que, como qualquer modismo, após seu auge deixa seus seguidores em menor número, mas com qualidade.

Em 1981, o cenário é o interior da Paraíba, mais especificamente a cidade de Cuité onde fui morar ainda adolescente. Nesta cidade, tive contato com o universo da leitura e do autodidatismo e, aliado a tudo isso, uma forte influência teológica, instigada pela ânsia das perguntas filosóficas, me levando a experimentar diversificadas correntes religiosas. Talvez um dos poucos fatos positivos dessas experiências tenha sido justamente o aprofundamento cada vez maior na música, com a obtenção de conhecimentos mais complexos.

Ali, de maneira mais dispersa, tive experiências com o teatro amador, seja como diretor ou como ator, tendo o privilégio de me apresentar em diversas cidades do Curimataú<sup>4</sup> paraibano. O engajamento político foi outra faceta explorada que culminou com a publicação de alguns textos em jornais e revistas alternativos e a participação em palestras e eventos.

Nessa época as necessidades materiais e da idade passavam a apontar para outras interrogações voltadas ao futuro profissional, no qual as respostas encontradas agora não mais aceitavam a fé ou a tradição como argumentos centrais ou panacéia. As respostas para novos questionamentos apontavam para sair de duas situações semelhantes: do contexto saturado de espera da religião e da letargia própria do pouco desejo de saber mais da comunidade.

A saída encontrada foi escolher um curso de graduação que garantisse a aprovação no vestibular, mas com o risco da concorrência minimizado, como passaporte para centros mais desenvolvidos. Escolhi o curso de História da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa. No entanto, a experiência musical ainda "cantava" mais alto e o caminho natural foi a integração com o universo musical da capital, ficando apenas três semestres como estudante de História. Em 1985,

---

<sup>4</sup> O Curimataú é uma microrregião do estado da Paraíba e está inserido na mesorregião do agreste paraibano.

particpei da primeira formação do Grupo Anima<sup>5</sup> de flautas-doce. Também nesta mesma época fui barítono do Coral Universitário Gazzi de Sá<sup>6</sup> tendo como consequência a inevitável interrupção do curso de História e a adoção literal do universo musical como ofício.

### 1.2.1 A arte, um mundo que expande

---

Ser aprovado em um vestibular para Música, em 1987, sendo autodidata e com duas possibilidades de vagas, talvez não seja unicamente sinônimo de aptidão. Este fato pode também demonstrar a presença de certa pluralidade, já que a necessidade não era somente de demonstrar a desenvoltura necessária ao domínio do instrumento, mas também uma cultura geral exigida pelo vestibular. Basta dizer que tive pontuação pouco acima da mínima exigida na prova de habilidade específica, mas garanti uma das duas vagas.

Por tratar-se de um curso de bacharelado, a posterior imersão na vida musical poderia ter percorrido o caminho da dedicação exclusiva ao instrumento escolhido, no caso a flauta transversal, mas fui além. Da flauta ao flautim, dele ao canto lírico, depois à regência coral, à harmonia, ao arranjo e à composição. Todos estes, com exceção do primeiro, são considerados conhecimentos complementares, não implicando que o aluno destine atenção que não aquela solicitada durante o tempo das respectivas disciplinas.

A consequência direta de um pouco mais de abrangência do conhecimento musical, por menor que seja, acaba por trazer um diferencial ao egresso e que é de um valor imensurável para o mercado de trabalho – e porque não dizer para a qualidade artística também –, demonstrando que o caminho da hiperespecialização, no exemplo dado, pode e deve ser repensado, especialmente no campo artístico, conforme

---

<sup>5</sup> O grupo Anima de flautas-doce foi idealizado pelo maestro Eli-Eri Moura e reunia diversos flautistas, tocando todas as variações do instrumento (flauta soprano, contralto, tenor, baixo, contra-baixo, soprano e piccolo soprano). A especialidade era a música barroca e renascentista. Pouco tempo depois o grupo incorporou um madrigal e instrumentos de percussão e de época, promovendo o I Circuito de Música Antiga, com apresentações em cidades e capitais do nordeste, São Paulo e Rio Grande do Sul.

<sup>6</sup> O Coral Gazzi de Sá, nesta época, também possuía o maestro Eli-Eri Moura como regente e, juntamente com o Grupo Anima, realizou apresentações por várias cidades do Brasil, com um repertório eclético, variando do clássico ao popular.

proponho. Falo, portanto, de uma dedicação até certo ponto divergente, assim como a lente desta natureza que produz uma imagem virtual e ampliada do objeto em foco. Em outras palavras, abranger mais de porções de conhecimento, sem considerá-las de menor grau ou apenas como coadjuvantes, abre novos espaços.

Ora, no exemplo acima se pode notar diretamente a presença furtiva do conceito de hiperespecialização, em que a música não é mais vista em toda a sua extensão, mas subdividida em instrumentos e loteada por disciplinas, cada uma com seus conceitos e métodos e nem sempre em diálogo direto entre si. O que aqui se percebe é a divisão aceita e acentuada entre teoria e prática musical, como se ambas pudessem viver que não em associação. Assim, embora a ênfase do curso de música fosse voltada à função de instrumentista – e já com uma demanda de mercado relativamente saturada à época – o rumo ao campo de trabalho trilhou caminhos menos evidentes.

Foi uma época de trabalhos voltados à regência coral, à produção de arranjos, ao trabalho de cantor erudito e o de instrumentista da Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba. Esta diversidade, entre o instrumentista, o cantor e o regente, produziu discussões na ambiência musical: por um lado os que não entendiam o trabalho de regência e de cantor por entender que eu não tinha formação; do outro os que criticavam a não dedicação exclusivista ao instrumento musical.

Neste rumo, entre teoria e prática e entre regência, canto e instrumento, que optei por tentar a carreira docente, através de concurso público de provas e títulos para a então Universidade Federal da Paraíba, campus II, Campina Grande<sup>7</sup>, em 1991 na área de regência coral.

Uma observação deve ser feita, pois a ênfase demasiada da sociedade em direção à especialização não passou incólume por minhas reflexões. Também tive autocríticas que de tempos em tempos ocorriam, com pensamentos sobre não estar apto para algumas atividades pela falta de formação específica, fosse prática ou teórica, em outra especificidade do conhecimento musical que não a de flautista. Por

---

<sup>7</sup> A partir da lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002, a Universidade Federal da Paraíba – com sua estrutura multicampi – foi desmembrada, com este ato foi criada a Universidade Federal de Campina Grande, abarcando o campus II (Campina Grande) e os campi de Patos, Sousa e Cajazeiras.

vezes a idéia de desistir de tais objetivos também surgia diante da desenvoltura musical de outras colegas, como se o fantasma da perfeição profissional pairasse por sobre minha cabeça ainda sustentada pela objetividade especialista.

Na UFPB abriu-se um leque de possibilidades de ensino e, por conseguinte, de novas experiências pedagógicas. Em resumo, fui responsável por disciplinas de Harmonia e Percepção Musical, Técnica Vocal e Coral e Flauta Transversal. Mas isto não foi a finalização do processo de formação, o passo seguinte foi a inclusão de outro tipo de experiência de conhecimento, esta sim com um autodidatismo total e inseparável da conseqüência que foi a criação do curso de Arte e Mídia.

### 1.2.2 A tecnologia, um mundo sem volta

---

Para falar sobre a minha passagem pela Informática devo fazer um breve contextualização de como o interesse pela tecnologia me levou até o mestrado em informática.

A partir de 1977 um novo mundo já se encontrava aberto para um grupo privilegiado de pessoas comuns. Eram aquelas que pioneiramente iniciavam seus primeiros contatos com o universo da micro-informática<sup>8</sup>.

O sentido posto aqui de privilégio não era só o relacionado com questões econômicas – já que a aquisição de tais equipamentos não era tão facilitada e relativamente onerosa em relação aos dias atuais –, mas o de mudança entre o velho e o novo. Estava entre uma geração ainda voltada para a máquina de escrever e outra que já nascia com a perspectiva do uso do computador como uma das mais importantes ferramentas dali em diante. Entre o vislumbre do microcomputador como algo simplesmente lúdico e voltado aos mais jovens e a visão de toda potencialidade de seu envolvimento nas diversas áreas de conhecimento e de mercado. Foi neste lusco-fusco tecnológico que passei deliberadamente a encarar mais este desafio: aprender um pouco daquela tecnologia que se materializava para o grande público.

---

<sup>8</sup> No Brasil, o marco é a década de 1980 com o aparecimento das primeiras gerações de microcomputadores disponíveis no mercado interno, a exemplo dos Sinclair's, dos TK's e CP's, dos Commodores, dos Amigas e, posteriormente, dos MSX's e da linha IBM PC, este último transformando-se no microcomputador mais popular de todos os tempos e padrão nos dias atuais. (MICROCOMPUTADOR, 1987, p. 9-13).

Esta experiência com a computação não ficou restrita apenas ao uso doméstico da mesma, mas teve sua melhor utilização dentro da academia já como professor universitário. Em 1993 foi criado o Laboratório de Informática Aplicada às Artes – LIAA, ligado ao então Departamento de Artes e do qual fui um dos fundadores. No LIAA fui responsável pela criação de cursos de editoração de partituras e de gravação e tratamento de áudio. Apesar dos poucos recursos financeiros destinados ao laboratório, este se tornou referência em todo o Campus II da UFPB em matéria de cursos básicos de informática e em aplicações no campo da arte. O passo seguinte foi o envolvimento com o universo da internet, sendo um dos responsáveis pela implantação de redes de computadores no âmbito do Centro de Humanidades.

O desenvolvimento da área de informática não poderia me marcar de forma meramente autodidata, então o caminho escolhido foi o da pós-graduação<sup>9</sup>. Talvez aqui espantasse mais a ousadia de um músico querer um mestrado em informática do que os obstáculos que ele certamente iria enfrentar. Ambas as expectativas impactaram, não deixando de sofrer preconceito por parte de quem era da tecnologia e censura por parte de quem era da música. Durante toda a duração do mestrado isto ocorreu, na maioria das vezes de modo velado e raramente de maneira explícita.

Como conseqüência desta imersão num campo aparentemente tão distinto da música, restava agora o questionamento sobre o desenrolar de minha vida acadêmica: haveria algum tipo de convergência que pudesse justificar a união de conhecimentos aparentemente tão díspares? Qual a utilidade de um sujeito com este tipo de formação?

Durante os dois anos do mestrado tive a chance de participar com trabalhos dos Simpósios Brasileiros de Computação e Música – SBCM, à época integrante dos Simpósios Brasileiros de Computação, patrocinado pela Sociedade Brasileira de Computação – SBC. Nas apresentações de trabalhos envolvendo música e informática, percebia o quanto do conhecimento era compartimentado mesmo que o produto

---

<sup>9</sup> A dissertação defendida e aprovada – em 19 de setembro de 1997 – no Curso de Mestrado em Informática da Universidade Federal da Paraíba, tem como título “Da representação do conhecimento musical ao esboço conceitual de uma sociedade de agentes em Harmonia”, na área de concentração de Inteligência Artificial (IA) nas ciências da computação. Este trabalho está disponível no endereço <[http://www.dsc.ufcg.edu.br/~gmcc/gmcc\\_petroleo/arquivos/docs%5CLucienioDeMacedoTeixeira.zip](http://www.dsc.ufcg.edu.br/~gmcc/gmcc_petroleo/arquivos/docs%5CLucienioDeMacedoTeixeira.zip)>.

apresentado fosse um programa para a aprendizagem de música. Qualquer pergunta feita em área não dominada pelo apresentador quase sempre causava silêncio e, logo em seguida, um orgulhoso e sonoro "isto não é de meu domínio". E isso acontecia numa frequência tal que me chamou a atenção, seja o palestrador vindo da música, perante uma pergunta da informática ou vice-versa.

Na realidade estava a ver o nascimento de um novo tipo de profissional que tinha diante de si, não apenas o conhecimento de sua área de interesse, mas também o conhecimento de como utilizar aquela ferramenta que se colocava de grande valia.

Nesta altura devo tornar claro que meu interesse, ao observar este fenômeno nunca foi o de transferir uma área de conhecimento para dentro da outra. Acho ainda que este "caminho do meio" não passa pela simples adição de conhecimentos, mas sim pela compreensão que um novo profissional, voltado à produção de arte multimídia, estava sendo gestado naquela época e que, até então, o universo acadêmico de nível superior ignorava.

O auge de todo este relato pode ser vislumbrado pelo projeto de criação do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia, do qual fui um dos responsáveis pela elaboração, juntamente com o professor Carlos Alan Peres da Silva (COMISSÃO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE ARTE E MÍDIA, 1998).

### 1.3 Arte e Mídia, a consequência

A causa primeira que está no âmago da proposta de criação do curso de Arte e Mídia possui total dependência do histórico anterior. Como argumentação em seu favor há, além da exposição acima, um embasamento teórico que, mesmo sendo posterior à experiência de criação, é o cerne desta tese e da metodologia escolhida e presentes nos próximos capítulos.

Conforme visto em meu relato, é através de uma perspectiva pluralista que cheguei à academia, salientando que esta perspectiva não veio pronta, mas foi sendo gestada dentro dos espaços conquistados e refletidos posteriormente nos trabalhos de pesquisa e de extensão. Esta consciência foi responsável pela ousadia de levar essas idéias também ao ensino.

Da arte, através do bacharelado em música, até a tecnologia, via mestrado em informática; do *bacharel em Música* ao *mestre em Informática* e desses dois a uma série de experiências e à abertura proporcionada pelas tecnologias da informação. É pelo trânsito por universos aparentemente antagônicos que houve uma reação complementar com reflexos positivos na vida acadêmica, que teve início nas participações em eventos de computação e música; passando pela prática de oferecer e lecionar as primeiras disciplinas entre música e informática para cursos de graduação em Computação e Engenharia Elétrica.

O apogeu entre estes dois mundos chega com a criação do *Curso de Bacharelado em Arte e Mídia* em 1999 pela Universidade Federal da Paraíba (COMISSÃO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE ARTE E MÍDIA, 1998). Ressaltando que, com seu perfil deliberadamente universalista<sup>10</sup>, este curso nascia de pronto como pioneiro, ao fazer a junção entre arte e tecnologia não mais de forma complementar, mas buscando unir áreas de conhecimentos distintas, tais como a arte e suas manifestações, a tecnologia, a comunicação, o design etc., através da aplicação do conceito de transdisciplinaridade (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 2002; NICOLESCU, 2001).

Foi a passagem por eventos envolvendo música e tecnologia que fez ver a falta de um sujeito com formação acadêmica e conhecimentos em áreas relativamente tão distintas, e que levou à idealização de um curso de graduação que transitasse entre dois universos de forma multidisciplinar, em um primeiro instante e, ao longo do curso, caminhar para a transdisciplinaridade na tentativa de formação de um

---

<sup>10</sup> Este termo é utilizado no texto da proposta e no projeto de criação do curso de Arte e Mídia. Mais uma vez, a intenção é a de confrontar o termo especialista. Percebe-se que a ocorrência, seja da palavra universalista, generalista ou de multidimensional, perpassa sempre pela idéia de contrapor ao que se chama de hiperespecialização, como aquele impedimento para a compreensão do global, a exemplo não só da consideração da arte como um todo, mas desta, conjuntamente com a abordagem tecnológica envolvida na criação artística da atualidade, sendo mais visível quando do trato da arte multimídia.

*profissional multimídia.*

Este profissional já existe há pouco mais de seis anos, é o *Diretor de Arte e Mídia* que, conforme reza seu projeto, no perfil do egresso

[...] não deve ter uma formação exclusivista em uma área específica (habilitação), mas uma compreensão universalista destas para que tenha a capacidade de se inserir, com liberdade, no universo da multimídia (COMISSÃO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE ARTE E MÍDIA, 1998, p. 61, grifo nosso).

Percebe-se que, muito embora ainda não houvesse uma indicação direta da tese aqui pretendida, o projeto do curso já apontava para uma possível fragmentação da arte, presente na divisão entre Arte e artes. Mas antes de tratar diretamente do diretor de arte e mídia, abordarei a seguir o que é a direção de arte, qual o perfil do profissional no mercado e como se dá a sua formação.

### 1.3.1 O diretor de arte

---

Tomando a indústria cinematográfica como o berço da direção de arte, pode-se inferir que tudo aquilo que é visível na obra cinematográfica é de competência da direção de arte. Segundo Jacob, a direção de arte envolve “os campos de trabalho que no cinema conceituam, realizam e apresentam soluções plásticas capazes de atender as demandas estéticas do filme. São elas: figurino, cenografia, caracterização, e, em alguns casos, efeitos especiais” (JACOB, 2006, p. 37). Como consequência tem-se uma direção de arte comprometida com o projeto visual, ou projeto gráfico, de tudo que está presente na cena, o que coloca a função de diretor de arte muito próxima do *design*. Por esta razão que a terminologia em língua inglesa para diretor de arte além de referida como *art director*, também utiliza a expressão *production designer*, ou *design* de produção<sup>11</sup>.

O diretor de arte trabalha diretamente com cenógrafos, pintores, figurinistas,

---

<sup>11</sup> Aqui no Brasil é a profissão de *design* que se aproxima da idéia de diretor de arte, conforme reza a definição proposta pelo projeto de lei que regulamenta a profissão “com vistas à concepção e desenvolvimento de projetos de objetos e mensagens visuais que equacionem sistematicamente dados ergonômicos, tecnológicos, econômicos, sociais, culturais e estéticos que atendam concretamente às necessidades humanas” (LAGRANHA, 1996).

maquiadores, marceneiros, contra-regragem, iluminador, técnicos de efeitos especiais e, mais recentemente, com o especialista em computação gráfica (efeitos visuais). Além de todos esses aliados, a direção de arte subordina-se, em certo grau, ao diretor geral e ao roteiro

A criação da Direção de Arte em alguns casos pode ser entendida enquanto numa transposição das intenções do Diretor e dos dados dramáticos em imagens, dialogando com os demais elementos constituintes da imagem cinematográfica. A Direção de Arte se revela enquanto uma linguagem visual específica, um elemento de construção visual do filme em sua composição plástica, valorizado pela luz e pelo registro efetuado pela câmera e, portanto, da própria imagem cinematográfica (JACOB, 2006, p. 37).

Apesar da ênfase dada ao elemento artístico, a tarefa do diretor de arte implica outras atribuições bem mais técnicas. Segundo Castilho, a direção de arte de um filme é tarefa complexa e “que envolve pesquisa, cálculo de custos, gerenciamento de pessoas, além de um profundo conhecimento sobre história da arte, técnicas de construção de cenário, criação 3D em computador, iluminação, fotografia” (CASTILHO, 2006, p. 4). Neste caso percebe-se que o elemento aglutinante está focado em uma estética visual que é ao mesmo tempo dependente do conhecimento da história da arte, do orçamento e das técnicas envolvidas no seu todo.

De um modo geral a *Society of Motion Picture Art Directors* descreve as responsabilidades, funções e competências do diretor de arte envolvido em produções cinematográficas, através do seguinte passo a passo:

# The MOTION PICTURE ART DIRECTOR

• HIS RESPONSIBILITIES, FUNCTIONS, AND ACCOMPLISHMENTS •

The Society of Motion Picture Art Directors, Local 876 - IATSE

7715 Sunset Boulevard

Hollywood, California 90046



O produtor apresenta o roteiro ao diretor de arte



Reunião com o diretor e o produtor



Estudo e pesquisa completa de autenticidade



O diretor de arte da forma gráfica ao conceito escolhido



Acompanha os desenhos feitos pela equipe de designers



Supervisiona os esboços do que será visto na tela



Supervisiona os modelos em escala



Mostra as idéias de sets para o produtor e o diretor



Inclui no orçamento os custos da direção de arte



Os custos são aprovados pelo gerente de produção



O diretor de arte seleciona as locações externas



Supervisiona o trabalho de mercenaria



Supervisiona a montagem dos sets de gravação



Supervisiona o desenvolvimento da maquinaria



O diretor de arte seleciona cores e texturas



Direção de estilos para placas e letreiros



Artistas cênicos pintam imagens de fundo para as cenas



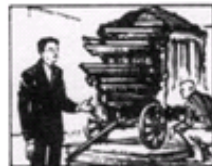
Ornamentos e esculturas são supervisionados



Supervisiona o paisagismo



O diretor de arte escolhe as luminárias



Supervisiona o acabamento de época



Seleciona tecidos e ornamentos do figurino



As luminárias de época são selecionadas



Toda a decoração de interiores é supervisionada



Determina a colocação das imagens de fundo



Confere com o diretor a seqüência de montagem das cenas



Esta atento aos truques e soluções técnicas durante as filmagens



Direção de arte e de fotografia cooperam com a iluminação



O set está pronto e a filmagem começa



A perfeição visual ajuda a fixar o roteiro

R. D. WILKINS

Figura 1-1: competências do diretor de arte no cinema (RIZZO, 2005, p. 15, tradução nossa).

A direção de arte quando trazida, por exemplo, para a televisão, para os jogos eletrônicos e para as agências de publicidade, tem como diferença mais evidente a existência de um departamento que é responsável pela direção.

Em termos gerais, a direção de arte vem logo abaixo da direção geral e está em igualdade de importância com o roteiro, o elenco, a produção e a pós-produção; sendo que sua supervisão envolve a construção das locações, a pintura, a decoração, os efeitos especiais etc. Em outras palavras: o diretor de arte é o responsável por tornar factível o que foi idealizado pelo roteirista e articulado pelo diretor.

### 1.3.2 O diretor de arte e mídia, pluralidade *versus* especialidade

Nos dias atuais há uma parceria constante entre arte e tecnologia, sendo que a visibilidade dessa associação é própria do artista no uso de suas ferramentas e, mais recentemente, do público e das possibilidades de interação com tipos específicos de obras de arte. Aqui enfatizo a influência do computador e sua participação cada vez mais presente nos trabalhos artísticos da atualidade. O computador tanto pode ser ferramenta, quanto meio ou como possibilidade de interação no universo artístico; pode ser tanto elemento de criação quanto de massificação da arte; mas, sobretudo, não pode ser negligenciado quando se trata da produção de arte voltada à mídia eletrônica e digital.

O computador, com toda sua agilidade e desempenho foi utilizado inicialmente na música<sup>12</sup> e depois absorvido pela televisão, cinema, teatro, artes plásticas etc. Esta flexibilidade foi um dos argumentos para a criação do curso de Bacharelado em Arte e Mídia,

[...] é necessário a criação de um curso que considere a utilização de programas e de computadores dedicados dentro da Arte, já que este conhecimento existe empiricamente nos produtores de vídeo, nos técnicos de estúdio de áudio, nos produtores multimídia etc., carecendo de estruturação teórica (COMISSÃO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE ARTE E MÍDIA, 1998, p. 59).

<sup>12</sup> A década de 1950 viu surgir as primeiras experiências entre computação e música, inicialmente através do auxílio computacional na análise probabilística e na criação de obras musicais. Somente em 1957 é que o computador passa a controlar e gerar sons, através das pesquisas do norte-americano Max Mathews, então engenheiro da AT&T (TEIXEIRA, 1997, p. 31).

Dentre os objetivos proposto para o curso acentuo os seguintes: (i) prover o aluno de conhecimentos sobre arte, estética e tecnologia; (ii) prover a formação de recursos humanos para o desenvolvimento da arte no âmbito da direção e produção artísticas e seu envolvimento tecnológico e científico; (iii) preparar pessoas críticas e conscientes de seu papel no que diz respeito à produção artístico-cultural, as relações sociais em geral e as dimensões humanas e éticas que o conhecimento produz na sociedade e (iv) desenvolver o potencial criativo, perceptivo, de raciocínio e de estímulo à criação cultural.

Como diretor de arte e mídia, o egresso poderá atuar não apenas na competência da direção de equipes e de projetos multimídia, mas também na produção de filmes, trilhas sonoras e material impresso; na filmagem, edição e direção de vídeo, de áudio, de cinema e de animação; na criação e produção de instalações, peças de teatro, *webdesign* etc.

Com duração de 2400 horas e integralização em oito períodos letivos, o curso de Arte e Mídia, em seu projeto político-pedagógico, procura tornar flexível o currículo no intuito de atender às expectativas dos campos de atuação expostos acima. As estratégias para tal objetivo podem ser resumida nos seguintes itens: (i) *aprender-fazendo*, através de vivências de trabalhos acadêmicos, em laboratórios e na comunidade; (ii) *currículo flexível*, com um núcleo específico, outro complementar e também as disciplinas optativas vinculadas e livres<sup>13</sup>; (iii) *seminários e projetos*, que acompanham os alunos desde o primeiro período até o último; (iv) além de projetos de iniciação científica, monitoria, disciplinas eletivas, tópicos especiais, participação em eventos, discussões temáticas, atividades acadêmicas à distância e da vivência profissional. Estas estratégias, segundo a proposta do curso, possibilitam a “flexibilização necessária para corresponder às mutações sócio-políticas que estão a ocorrer constantemente em nosso mundo contemporâneo” (COMISSÃO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE ARTE E MÍDIA, 1998, p. 69).

---

<sup>13</sup> As optativas vinculadas são aquelas oferecidas pela própria Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, enquanto as optativas livres são as disciplinas cursadas pelos alunos e oferecidas por outras unidades acadêmicas ou mesmo universidades.

Ao lidar com um campo dinâmico como o da tecnologia e ao mesmo tempo com outro permeado de múltiplas possibilidades, como a arte, o curso de Arte e Mídia optou por contemplar o conhecimento tecnológico, os conceitos de estética, as relações entre arte, cultura e sociedade e o estudo preliminar do universo sonoro e visual. A partir desses conteúdos básicos o aluno terá a capacidade de aprofundamento específico de acordo com suas aptidões pessoais.

Nesse caminho, a idéia do curso é a não divisão entre teoria e prática ao longo dos quatro anos de formação. A partir de uma base teórica de História da Arte e Estética, ao mesmo tempo em que é confrontado com oficinas de criatividade, o aluno irá se deparar com as principais manifestações artísticas: música, fotografia, vídeo, desenho, pintura, teatro, dança e *design*. Dentro de cada uma destas manifestações, diferentes abordagens estão presentes, desde o contato do aluno com um instrumento musical até a sua função como diretor de vídeo ou produtor de um espetáculo.

O importante na compreensão do curso é o entendimento que o aluno não será moldado ao longo do mesmo, afinal de contas ainda que com a pouca experiência artística que a maioria deles chegam ao curso, suas aptidões para o aprender já estão em formação e é a partir delas que se dá o desenvolvimento do aprendizado do aluno. É aqui que há um diferencial que se apresenta nitidamente: não há habilitações, muito embora o aluno possa, através das disciplinas eletivas e optativas, suprir seus desejos inerentes. Não havendo habilitações, e ao mesmo tempo com uma base estético-filosófica unida à vivência prática, o aluno terá tempo para se dedicar à compreensão dos fenômenos artísticos sem a cobrança de domínio técnico que, evidentemente virá ao longo de sua carreira profissional como em qualquer profissão.

Dessa forma, é essa concepção em que se estrutura e se organiza o curso de Arte e Mídia, aproximando-se das três formas de abordagem artística, propostas por Pareyson (2001) e que, segundo ele, desenvolveram-se ao longo da história: (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 expressão* está afeita mais claramente ao romantismo, no

qual 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 é dada à contemplação.

Além do fazer, próprio da execução técnica, há a expressão e o conhecer que estão diretamente ligados às exigências requeridas ao diretor de arte e mídia. Posto que ao diretor de arte e mídia compete: dirigir e/ou produzir filmes, trilhas sonoras, impressos e material de veiculação por meio eletrônico ou de redes informatizadas; executar projetos de vídeo e multimídia; produção de áudio, direção musical e animação. Mas é em suas habilidades que melhor transparece as esferas de expressão e conhecer artísticos: de criar e raciocinar através da lógica, da estética, da crítica e da análise; de dirigir e ordenar atividades; de liderança; de comunicação e expressão interpessoal; de interagir criativamente com outros profissionais; de leitura, expressão e interpretação gráfica; entre outras (COMISSÃO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE ARTE E MÍDIA, 1998, p. 62-63).

No entanto, percebi, por parte dos setores ligados à educação, uma preocupação com a fundamentação teórica escolhida, já que esta extrapola seus limites para as questões paradigmáticas de formação envolvendo dicotomias tais como especialização *versus* múltiplas dimensões; transdisciplinaridade *versus* multidisciplinaridade; qualificação básica *versus* polivalência; cultura *versus* ciências e, por fim, Arte *versus* artes. Talvez o desconhecimento da prática de modelos de fundamentação teórica inter ou transdisciplinar faça compreender a posição ainda tradicionalista e hesitante dos órgãos oficiais, a exemplo da análise da Comissão de Avaliação das Condições de Ensino do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, em visita ao curso:

A proposta de um curso de Arte e Mídia é ambiciosa e ousada em alguns aspectos. A formação diferenciada dos professores, a ambiência de uma cultura regional e o desejo de uma projeção internacional, aliada a uma demanda existente, sustentam o Projeto. Nota-se porém que o termo ARTE vem sendo esvaziado de seu sentido arraigado nas escolas de arte como estão estruturadas no país. Este esvaziamento se dá no Curso através de uma ênfase na abordagem generalista e tecnológica. (INEP, 2003, p. 5, grifo do autor)

O que aparentemente pode soar como crítica na citação acima é, na realidade, o objetivo direto contido no curso. Definitivamente, não se trata de um curso tradicional de arte, fragmentado, repartido, estanque ou em diálogo surdo com outros cursos. Trata-se da formação de um diretor de arte e mídia, em que a tônica está na compreensão estética da arte e na pluralidade dos fenômenos artísticos da atualidade.

Hoje o curso de Arte e Mídia, com seu viés multidimensional, já não se encontra isolado<sup>14</sup>. A tendência é o surgimento de cursos similares, cada vez mais híbridos entre arte, tecnologia, *design* e comunicação e, por conseguinte, próximos de uma educação multidimensional e cada vez menos fragmentados. Evidentemente que o surgimento de tais cursos possui correlação com o avanço tecnológico, principalmente no que diz respeito à interatividade proporcionada pelas tecnologias computacionais (FORNY, 2006) e uma de suas conseqüências entre outras, que é a comunicação de massa (DIZARD JR., 2000) e a popularização da arte.

---

<sup>14</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – registra em seu sítio eletrônico as seguintes variações de cursos de artes, todos eles posteriores ao de Arte e Mídia, reconhecido em 31 de maio de 2006: Arte e Tecnologia (PUCSP), reconhecido em 06/09/2006; Comunicação e Artes (UFRR), em reconhecimento; Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia (UNIPLAN), reconhecido em 24/11/2006; Curso Superior de Tecnologia em Produção Publicitária, agrupamento das áreas profissionais de artes, comunicação e design (UniA), reconhecido em 22/05/2007; Áudio Visual e Novas Mídias (UNIFOR), em reconhecimento; Curso Superior de Tecnologia de Produção Multimídia (UNISANTA), em reconhecimento; Professor Multidisciplinar do Ensino Médio em Linguagem, Artes e Literatura (UFMG), em reconhecimento; entre outros. Disponível em <[http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao\\_superior.stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao_superior.stm)>. Acesso em: 8 JUL 2008.

## 2 Metodologia, a arte de dirigir o espírito

---

De fato, por um lado, as verdades históricas não existiriam sem a verdade única da qual *são* interpretações. Sem ela, seriam apenas expressões do tempo, privadas de valor revelativo, e, enquanto esvaziadas de função hermenêutica, privadas até de características especulativas. Seriam apenas pensamento meramente histórico, isto é, apenas ideológico, técnico e instrumental.

Luigi Pareyson

A evolução do pensamento científico, em particular o que se conceitua de metodologia científica, possui nos séculos XVI e XVII seus expoentes iniciais, nas figuras de Galileu, Bacon, Newton e Descartes, por exemplo. Esse período viu surgir uma ciência que se contrapunha à prática de conhecimento da natureza, própria da Antiguidade e Idade Média, na qual a tônica era uma realidade intocável e divinizada.

Essa realidade era referenciada através de instâncias tais como a família e, principalmente, a religião, sendo que é a partir da mudança de foco da religião e de Deus para o homem e sua capacidade intelectual que surge a individualização do homem, colocando a religião em segundo plano e fazendo surgir uma subjetividade privada (FIGUEIREDO, 2008). A construção do conhecimento aqui prescindia do conhecimento filosófico, conforme confirma Koche ao comentar sobre Galileu que,

[...] estabelece o diálogo experimental como o diálogo da razão com a realidade, do homem com a natureza. Galileu tomou como pressuposto que os fenômenos da natureza se comportavam segundo princípios que estabeleciam relações quantitativas entre eles. Os movimentos dos corpos eram determinados por relações quantitativas numericamente determinadas (KOCHE, 1999, p. 52).

A conseqüência de tal pensamento será percebida através da Revolução Industrial, da automação do trabalho humano e outros desdobramentos a partir do final do século XVIII (MORAES, 2005, p. 39). Essa base científica irá perdurar absoluta até por volta do início do século XX, século que virá repleto de mudanças e no qual uma parcela da comunidade científica irá perceber que, diferente do que se pensava até então, não havia mais a possibilidade de um conhecimento universal e perene, mas sim “apenas a alternativa de se conhecer parcelas da realidade” (MOTTA, 2004).

Torna-se evidente que o método científico é responsável por todo o progresso tecnológico atual, mas que, ao mesmo tempo, não conseguiu ser a panacéia pretendida, deixando como herança diversos problemas sem respostas e levando, segundo Moraes, há uma perda “para a raça humana em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores ao direcionar atenção e importância para tudo o que fosse mensurável e quantificável” (MORAES, 2005, p. 39).

Enquanto a ciência encontra-se na tarefa de quantificar e fragmentar a realidade, a filosofia, por outro lado, vai ao encontro do todo da realidade, mesmo que sua ferramenta seja a subjetividade do pesquisador, configurando o que se convencionou chamar de pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, respectivamente. Enquanto a primeira nutre do mensurável, a segunda busca medidas ou critérios que a justifiquem no que diz respeito ao método,

De maneira geral, todos os processos de pesquisa, ainda que reivindiquem uma identidade própria, devem justificar as razões que os conduzem a adotar tais procedimentos. Se as justificativas avançadas forem convincentes e chegarem a persuadir a comunidade científica, poder-se-á desse modo, reconhecer e legitimar uma nova linha de pesquisa. Toda tentativa que não se justifique suficientemente por alterar esta ordem será rejeitada por seus pares e condenada ao esquecimento (BRITO; LEONARDO, 2001, p. 10)

Assim posto, a tarefa deste capítulo é a apresentação da hermenêutica pareysoniana, já que trato da interpretação de documentos, tendo a estética filosófica proposta por Pareyson como categoria principal. Faço então uma exposição sobre filosofia e ciência e como hermenêutica e estética podem se relacionar. Em seguida apresento os principais pontos contidos na hermenêutica pareysoniana, a descrição analítica de como a metodologia foi aplicada e a apresentação da categoria de trabalho – a estética filosófica – que será tema do capítulo três, juntamente com os argumentos da fragmentação da arte.

## 2.1 Filosofia e ciência, máquinas que costuram a história

Toda a crítica posta aqui com respeito ao racionalismo e ao cartesianismo não pode ser gratuita, mas sim na perspectiva do entendimento que não consegue resolver todos os problemas que estão dentro do escopo das ciências da natureza – que dirá dos problemas próprios das ciências humanas. É essa inadaptação aos métodos e metodologias oriundos das ciências exatas, que exige das ciências humanas um exercício anterior de busca de algo que lhe amealhe o *status* de ciência. Para a aparente solvência desta “incapacidade” de utilização do método científico das ciências exatas, resta o encontro de alternativas. O resultado de tais alternativas coloca em cena o que vários autores passaram a chamar de mudança de paradigmas, a partir não só de questionamentos filosóficos, mas também de subsídios da própria ciência tradicional.

Para citar algumas das contribuições advindas das ciências da natureza, há a contribuição da Biologia, através da teoria evolucionista. Embora seja mais antiga, é com Charles Darwin e sua publicação *A origem das espécies* de 1859 que essa teoria se consolida, aqui a “mudança resultante foi de uma visão de mundo Essencialista de Platão e Aristóteles (um mundo estático e criado por Deus) para uma visão de mundo Transformista e Materialista (determinado pelas leis biológicas da evolução orgânica a partir da matéria inanimada)” (CHRISTOFFERSEN, 2000, p. 43).

Outro impacto de mesma monta, agora na Física, acontece a partir de 1920 com a teoria quântica proposta por Planck. Aqui cai por terra determinadas características da física clássica, como a atribuição de valores fixos para determinadas grandezas e a separação literal entre objeto e observador. Isso é decorrente da característica não determinista da teoria quântica, na qual o estado inicial de um átomo não é suficiente para determinar o resultado de uma experiência, mas apenas as probabilidades de tais resultados e em que o observador terá total relação com o objeto estudado. O fato interessante dessa mudança de visão de mundo é que a teoria quântica não só se mostrou correta, mas também “permitiu em aplicações práticas a revolução tecnológica que nos trouxe computadores, celulares, lasers, ressonância magnética, genética molecular, entre outros” (DE GROOTE, 2008).

Após estas duas teorias a visão de mundo não foi mais a mesma, ganhando também a possibilidade de evoluir, seja em busca de novas descobertas – incluindo aqui a teoria da relatividade, a microfísica e o enunciado do princípio de complementaridade de Bohr – e a busca por uma teoria unificadora, ainda não encontrada, que possa equalizar idéias tão díspares, fruto das lacunas abertas.

Entretanto, vale lembrar que a separação entre ciência e outras ciências – mais especificamente, entre ciência e filosofia – não é algo tão antigo. Tanto a filosofia quanto o conhecimento científico andavam *pari passu*, a ruptura entre os dois se dá no Renascimento, época em que nasce a ciência moderna e a filosofia passa a atender “a ética individual e social e as partes mais subjetivas de reflexão do homem sobre si mesmo” (MOLES, 1971, p.4), enquanto a ciência a cuidar do específico e do operacional.

Já Morin procura dar a esse fato uma conotação mais profunda. Segundo ele, a ciência passa a existir a partir da divisão entre um conhecimento moral e outro amoral. Ao primeiro aplica-se a filosofia e ao segundo a ciência moderna, que em sua plenitude necessita ser absolutamente amoral. O fato marcante para Morin pode ser condensado pelo pensamento de René Descartes, que ao propor o problema do conhecimento, determina dois campos totalmente separados e distintos. Estes dois campos do conhecimento são assim descritos,

De um lado, o problema do Sujeito, do **ego cogitans**, do homem que por assim dizer reflete sobre si mesmo, e esse problema vai ser, deve ser aquela da filosofia. De outro lado, o problema daquilo que ele chama de **res extensa**, quer dizer, dos objetos que se encontram num espaço, e o universo da extensão do espaço é aquele oferecido ao conhecimento científico (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 27, grifos do autor).

Essa espécie de divisão, por conseguinte de fragmentação, acabou por penalizar diretamente as ciências humanas. Segundo Boaventura de Sousa Santos, o resultado foi a criação de uma relação de superioridade do que ele chama de modelo global de uma nova racionalidade científica que é, para ele, um modelo totalitário e que nega todas as formas de conhecimento que não estejam arroladas em seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas. Para este autor há, explicitamente, um ponto divisório entre dois tipos de ciências,

O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou (1995, p. 15).

E aqui, mais uma vez, é demonstrado como as ciências humanas são colocadas em segundo plano, a partir da impossibilidade de uso do método científico em sua plenitude. Como saídas para esse impasse, continua Santos, surgem dois caminhos: (i) um que privilegia certa “física social”, portanto igualando alguns fenômenos da sociedade a fenômenos naturais e outro que (ii) busca um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base no ser humano. Na busca por uma metodologia própria, o primeiro caminho perpassará inevitavelmente pelo positivismo, enquanto à segunda opção sucederá o surgimento de uma

vocação anti-positivista, caldeada numa tradição filosófica complexa, fenomenológica, interaccionista, mito-simbólica, hermenêutica, existencialista, pragmática, reivindicando a especificidade do estudo da sociedade mas tendo de, para isso, pressupor uma concepção mecanicista da natureza (SANTOS, 1995, p. 42).

Saltam aos olhos dois fatos relevantes, o primeiro diz respeito à quebra entre o mundo objetivo da razão e o mundo subjetivo da pessoa, ao mesmo tempo em que elimina uma série de temores irracionais e ignorantes. Já no fato seguinte – diante da inabilidade de resolução dos problemas mais relevantes para a humanidade por parte do mundo racionalista –, vê-se o fenômeno da multiplicidade e da fragmentação dos conhecimentos, muitas das vezes produzindo resultados em direções opostas. O sentimento agora é o de pensar o mundo a partir da “perspectiva de uma possível, necessária e crescente interação entre o sujeito e a razão, a subjetividade e a objetividade” (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 29).

O próximo passo não irá mais perpassar pela ênfase em uma ou em outra maneira de pensar o mundo, a marcha agora será a do diálogo no intuito de promover, utilizando as palavras de Capra, um pensamento sistêmico que “envolve uma mudança da ciência objetiva para a ciência ‘epistêmica’, para um arcabouço no qual a epistemologia – ‘o método de questionamento’ – torna-se parte integral das teorias científicas” (CAPRA, 1996, p. 49).

A arte não ficaria de fora de todas essas mudanças, muito pelo contrário. As mais diversas manifestações artísticas tomaram de empréstimo muitos dos novos conhecimentos. Uma das razões é que a arte também é exercida através da técnica<sup>1</sup> – um dos motivos para se falar de uma arte de fazer política, de uma arte da medicina etc. Como coincidência ou não, é no início do século XX, em pleno burburinho das ciências da natureza que a arte, após o abandono do juízo de gosto, se espelha nessas mudanças e deixam (as artes) de

ser pensadas exclusivamente do ponto de vista da produção da beleza para serem vistas sob outras perspectivas, tais como expressão de emoções e desejos, interpretação e crítica da realidade social, atividade criadora de procedimentos inéditos para a invenção de objetos artísticos, etc. (CHAUÍ, 2000, p. 411).

---

<sup>1</sup> Marilena Chauí expõe este fato da seguinte maneira: “A palavra *arte* vem do latim *ars* e corresponde ao termo grego *techne*, técnica, significando: o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida a regras. Em sentido lato, significa habilidade, destreza, agilidade. Em sentido estrito, instrumento, ofício, ciência. Seu campo semântico se define por oposição ao **acaso**, ao **espontâneo** e ao **natural**. Por isso, em seu sentido mais geral, arte é um conjunto de regras para dirigir uma atividade humana qualquer” (2000, p. 405).

Embora não seja de interesse deste trabalho entrar no mérito da produção artística contemporânea, vale ressaltar que o resultado da produção atual pode ser visto através da quase totalidade da associação entre arte e mercado, ou entre arte e mídia, em que o financeiro dita o destaque em determinado setor artístico e de mídia e, inclusive, o que deve ou não ser produzido. Vê-se aqui que o princípio de criatividade artística sofre o revés de uma diversidade imposta pelo mercado, em que o realce está muito mais voltado a uma funcionalidade do objeto artístico, relegando aquela outra que é a da expressão da arte pela arte.

O exemplo prático poder ser percebido na fotografia, no cinema, no vídeo e nas redes digitais, no qual o princípio básico é o da produtividade, do lucro e racionalidade. Como expõe Machado, ao falar sobre as ferramentas computacionais de mercado, em que

a parte 'computável' dos elementos constitutivos de determinado sistema simbólico [herdados, segundo o autor, de uma história da arte já consagrada], bem como as suas regras de articulação e os seus modos de enunciação são inventariados, sistematizados e simplificados para serem colocados à disposição de um usuário genérico, preferencialmente leigo e descartável, de modo a permitir a produtividade em larga escala e atender a uma demanda de tipo industrial (MACHADO, 2005, p. 76).

Há aqui uma analogia com relação à produção em massa de objetos artísticos e a linha de montagem industrial, ambas perseguem não apenas a idéia de reprodução, mas também de consumo e de descarte em curto e relativo espaço de tempo, já que disso depende a existência das duas.

## 2.2 Competência argumentativa e metodológica, estética e hermenêutica

---

Neste momento de nossa história, o significado filosófico da arte reside principalmente na circunstância de que são as ciências, sobretudo as ciências naturais, as que determinam o modo de pensar da filosofia. Assim, cada recordação da arte é um corretivo a esse caráter unilateral da orientação moderna do mundo.

Hans-Georg Gadamer

Como dito anteriormente, não é meu interesse querer dar um tratamento em profundidade para todas as possibilidades advindas das tentativas de busca de uma metodologia para as ciências humanas, muito menos trazer à exaustão os diversos conceitos sobre hermenêutica já tantas vezes decantados. Farei apenas uma breve ligação entre hermenêutica e estética para, posteriormente, dar ênfase à hermenêutica escolhida de suporte a esta pesquisa, que é a proposta por Luigi Pareyson.

Partindo do problema exposto no item anterior, o da separação entre sujeito e objeto e entre ciência e filosofia, a contribuição dada por Hans-Georg Gadamer é no entendimento que não deve haver uma dicotomia entre esses elementos. Levando em consideração o par sujeito-objeto, nem sempre o objeto é passivo e nem sempre o sujeito é ativo, há de se ter a possibilidade de movimento entre os dois, principalmente pela concepção que o sujeito é sempre histórico, temporal e também possuidor de uma memória cultural. Assim, conhecer alguma coisa a partir do nada – ou com a aplicação de regras com a tendência de maior isonomia entre o conhecimento e o conhecedor, torna-se uma tarefa impossível. Nesse sentido, para Gadamer (2004) haverá sempre uma pré-compreensão subjacente, não se devendo forçar a sua completa eliminação, já que nenhuma compreensão está livre dela, assim como a utilização de metodologias científicas não é garantia de alcance da verdade.

Outro entendimento sobre os limites da razão histórica entendido por Gadamer é que não “há nenhuma meta que coloque um fim na história, mas sempre apenas metas finitas dos homens, que se encontram na história. Essa é a verdade que

a consciência histórica anuncia” (GADAMER, 2007b, p. 139). Sobre consciência histórica e sua relação com a verdade, Gadamer diz também que esta não é a responsável por provocar um relativismo histórico, mas que isto acontece quando um determinado ponto de vista é alçado ao *status* de visão absoluta.

Esse historicismo era o desafio sob o domínio do qual se encontrava o filosofar em minha juventude. As pessoas viam-se colocadas diante do problema do relativismo histórico. Há pessoas que também me tomam hoje por um relativista. No entanto, Heidegger mostrou que um tal relativismo só podia vigorar a partir do ponto de vista fictício de uma visão absoluta, na qual as pessoas se satisfazem em constatar a objetividade e em tomar conhecimento daquilo que foi pensado nas diversas épocas da história do pensamento ocidental (GADAMER, 2007a, p. 95).

Gadamer diz que o relativismo existe a partir da escolha de um ponto de vista que se eleva ao absoluto e não por haver outras possibilidades. Esta visão absoluta em relação ao objeto artístico torna simplesmente impossível a apreciação de obras de arte do passado, ao mesmo tempo em que retira de todas elas a capacidade de estarem sempre “vivas”, no sentido das impressões que impõem ao sujeito. De modo que há aqui uma relação entre hermenêutica e estética, em especial pela possibilidade interpretativa que ambas possuem e que, para Gadamer, é vista da seguinte forma,

A realidade da obra de arte e sua força expressiva não podem limitar-se ao horizonte histórico original no qual o espectador é contemporâneo do autor da obra. Mas parece ser próprio da arte o fato da obra artística sempre ter sua própria atualidade, que apenas muito limitadamente se detém sobre seu horizonte histórico e que a expressão peculiar de uma verdade de maneira alguma coincide com aquilo que havia pensado o autor espiritual da obra<sup>2</sup> (GADAMER, 1996, p. 5).

Evidencia-se aqui, portanto, uma consonância entre hermenêutica e estética, ambas tornam-se exemplos claros de relação entre interpretação, sujeito, objeto e verdade, conforme demonstro a seguir, a partir da abordagem pareysoniana de hermenêutica.

---

<sup>2</sup> Título original: “Ästhetik und Hermenutik”, conferência pronunciada no 5º Congresso Internacional de Estética (Amsterdam, 1964). Primeira impressão em *ALgemeen Nederlands Tijdschrift voor Wisjbegeerte em Psychologie*, 56 (1964), p. 240-246. Última impressão em Hans-Georg Gadamer, *Gesammelte Werke*, vol. 8, *Äathetic und Poetik*, Tubinga: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1993, p 1-8. Tradução para o espanhol por José Francisco Zúñiga García.

### 2.3 Hermenêutica pareysoniana, a linha que costura o pano

---

A hermenêutica pareysoniana foi elaborada nos anos de 1960, com sua culminância na obra *Verdade e Interpretação*, com realce na arte, mas que, como teoria, se “poderia aplicar de igual modo a outras disciplinas: história, filosofia, direito, psicologia etc.” (SARTO, 2002, p. 775-776). Outra observação possível que pode ser retirada da hermenêutica pareysoniana está na presença marcante da estética, esta dando o ensejo para a construção daquela.

Pareyson teve a necessidade de elaborar uma perspectiva historiográfica que lhe permitisse compreender o existencialismo como situado no crepúsculo do hegelianismo, sendo que é a partir desta reflexão que ele modela a sua filosofia como interpretação “em que a eliminação da totalidade hegeliana não implica renúncia à verdade, a multiplicidade de filosofias não quer dizer unilateralidade e a personalidade da interpretação não significa subjetivismo” (ARAÚJO, 2004).

Ainda segundo Araújo,

O finito é para Pareyson perspectiva sobre a verdade. O aprofundamento desta concepção ressalta a dimensão interpretativa da verdade: toda afirmação da verdade por parte do existente finito é uma interpretação particular, situada no horizonte da única verdade que a todos se revela. Desta maneira, a renúncia a uma verdade total, depois da dissolução do sistema, não significa renúncia à verdade, mas fundação de um diálogo entre as suas múltiplas interpretações, no horizonte da única verdade que suscita infinitas formulações e a todas estimula, sem contudo se identificar com nenhuma em particular; assim como não quer dizer renúncia à unidade da filosofia, mas plena ciência do vínculo que envolve todas as filosofias em um diálogo incessante, enquanto solicitadas pela inexauribilidade da verdade à qual são inevitavelmente intencionadas (ARAÚJO, 2004).

Dessa forma, Pareyson se vê diante da única possibilidade de contato com a verdade, que é através da interpretação, constituindo assim sua hermenêutica. Essa hermenêutica não se reduz unicamente à interpretação de textos, mas com tudo o que diz respeito à existência do ser humano, e está em total consonância com suas teorias

estéticas. Na realidade, Pareyson desenvolve sua filosofia da interpretação a partir de seu pensamento estético, particularmente, em sua obra *Unitá della filosofia e Estética: teoria della formativité*, na década de 1950 (OLIVEIRA, R., 2006).

Como uma síntese da junção entre estética e filosofia, em particular no que se refere à teoria da formatividade, Pareyson assim se coloca:

Toda relação humana, quer se trate do conhecer ou do agir, do acesso à arte ou das relações entre pessoas, do saber histórico e da meditação filosófica, tem sempre um caráter interpretativo. [...] Em suma: a originária relação ontológica é necessariamente hermenêutica, e toda interpretação tem necessariamente um caráter ontológico. Isto significa que *da verdade não existe senão interpretação* e que *não existe interpretação senão da verdade* (PAREYSON, 2005, p. 51).

Essa consonância entre hermenêutica e estética não poderia passar despercebida, especialmente quando se tratando da escolha de uma metodologia para este trabalho, o que poderia demonstrar certa incoerência ou, no mínimo, desconhecimento. Outra razão para tal escolha se dá pela conexão entre formatividade<sup>3</sup> e hermenêutica do pensamento filosófico pareysoniano, como também, ao mesmo tempo, na preocupação do fortalecimento e de ir ao encontro da consolidação de um teórico que, apesar de todo seu reconhecimento, ainda é pouco pesquisado no Brasil.

Assim posto, será feita uma breve apresentação das principais idéias que orbitam o pensamento pareysoniano sobre hermenêutica, arte, verdade e interpretação, suas principais ligações como o objeto de estudo, que é a estética filosófica, e sua aplicação durante o tempo da pesquisa. Os conceitos até aqui encontrados, bem como os que virão a seguir, estão na base da tese apresentada anteriormente – que trata da perspectiva de um trabalho multidimensional na educação do diretor de arte e mídia e por conseguinte do que chamo de fragmentação da arte – e, conseqüentemente, serão argumentados na investigação sobre a multidimensionalidade na educação do diretor de arte e mídia.

---

<sup>3</sup> No capítulo três, trato de alguns dos princípios da teoria da formatividade contidos na obra *Os problemas da Estética* (PAREYSON, 2001).

### 2.3.1 Pensamento expressivo e pensamento revelativo

---

Os dois conceitos que dão título a este tópico, pensamento expressivo e pensamento revelativo é o cerne das idéias subseqüentes propostas por Pareyson e que irão permear grande parte de sua obra filosófica<sup>4</sup>. São conceitos contrastantes e podem ser resumidos da seguinte maneira: (i) *pensamento expressivo*, é aquele próprio do historicismo e muito próximo do racionalismo exacerbado com seus modismos e fanatismos e (ii) o *pensamento revelativo*, que está presente na relação entre indivíduo e verdade e que inspira a novas descobertas, sem se achar verdade plena. Segundo Pareyson, é do pensamento expressivo que nascem as ideologias que escravizam, colocando o homem como veículo e ator principal; cabendo ao pensamento revelativo colocar o homem como alvo da verdade.

Para chegar nestas definições, Pareyson parte de uma constatação que está intrinsecamente ligada a uma questão primordial da filosofia que, segundo ele, é “uma concepção genérica, mas integralmente historicista, pela qual cada época tem a sua filosofia, e o significado de um pensamento filosófico reside na sua aderência ao próprio tempo” (PAREYSON, 2005, p. 7). Para Pareyson, essa postura relativista retira da filosofia a possibilidade primordial desta, de reflexão especulativa verdadeira, já que

Há filosofias que, porquanto ambicionem alcançar, com seu desiderato de formulação universal, um valor de verdade, não conseguem outra coisa senão exprimir o seu tempo. Com elas, uma discussão especulativa é inútil e inoportuna: a única avaliação a que se prestam é a verificação da aderência do seu pensamento à situação histórica (PAREYSON, 2005, p. 8).

Por conseguinte, o dilema, entre aquilo que é simplesmente um produto histórico e aquilo que manifesta a verdade, não está apenas restrito à filosofia, já que essa distinção pode ser encontrada em cada uma das atividades humanas.

De primeira vista pode-se pensar que a idéia até aqui exposta comporta uma incoerência que pode ser resumida numa simples pergunta: como separar um pensamento do outro, quando um pensamento expressivo deixa de sê-lo e passa a ser

---

<sup>4</sup> Embora os conceitos de pensamento expressivo e revelativo já tenham sido citados no início do capítulo um, retomo-os agora com mais robustez, juntamente com exemplos voltados à estética e, por conseguinte, com relação direta com a tese aqui defendida.

revelativo?

Pareyson responde dizendo o seguinte, “o pensamento revelativo sempre é, ao mesmo tempo, expressivo, porque a verdade só se oferece no interior de cada perspectiva singular: a verdade só é acessível mediante uma insubstituível relação pessoal, e formulável somente através da via de acesso pessoal para ela” (PAREYSON, 2005, p. 10). O conceito do que é o pensamento revelativo pode ser assim colocado:

No pensamento revelativo acontece então que, por um lado, *todos* dizem *a mesma coisa* e, por outro, *cada um* diz *uma única coisa*: todos dizem a mesma coisa, isto é, a verdade, que só pode ser única e idêntica, e cada um diz uma única coisa, ou seja, diz a verdade do seu modo próprio, do modo que *solum* é seu [...] Isso significa que, no pensamento revelativo, a verdade reside mais como fonte e origem do que como objeto de descoberta (PAREYSON, 2005, p. 11).

Neste ponto Pareyson reduz a aparente dicotomia entre os dois pensamentos, deixando claro que ambos os pensamentos possuem pessoalidade e historicidade como ponto de partida, já que é assim que se tem a passagem entre um e outro.

Separado da verdade, o pensamento conserva apenas a aparência do seu caráter revelativo, isto é, uma vazia racionalidade, cujos conceitos devem reenviar, pelo próprio significado, ao outro aspecto do pensamento, a saber, ao seu caráter expressivo. Mas o divórcio entre a revelação da verdade e a expressão da pessoa, turvando a íntima constituição da palavra, produz uma *defasagem entre o discurso explícito e a expressão profunda*: a palavra diz uma coisa mas significa outra (PAREYSON, 2005, p. 13).

Assim é posta a distinção entre os dois tipos de pensamento e, ao mesmo tempo, o que os une: o sujeito. Então, no pensamento expressivo o não dito encontra-se fora da palavra, enquanto que no pensamento revelativo a palavra também compreende o não dito. Para Pareyson, “enquanto no primeiro caso, compreender significa anular o não dito e levá-lo à completa explicitação, sanando a discrepância entre o dizer e fazer, no segundo caso, ao invés, compreender significa dar-se conta de que só se possui a verdade na forma de ainda dever procurá-la” (2005, p. 18).

Outra preocupação se apresta da filosofia pareysoniana, que beira a complexidade de Morin e que está incrustada também em sua teoria estética, que é a compreensão que não se pode separar um pensamento do outro, sob pena de se ter conseqüências turvas sobre qualquer coisa. O exemplo utilizado é o da arte, mas que pode ser extrapolado para qualquer outra experiência humana:

[...] como quando, no processo da produção artística, a obra de arte age como formante antes mesmo de existir como formada; ou como quando, na leitura de um livro, a compreensão das partes só se torna possível pela idéia do todo que não se alcança nem mesmo no final da leitura, depois de percorridas todas as partes, se já não tivesse sido adivinhada desde o início [...] (PAREYSON, 2005, p. 21).

Para Pareyson, no extremo do pensamento expressivo há a possibilidade do racionalismo e tecnicismo exacerbados e que estes podem ser os responsáveis pela crise da modernidade, já que no

[...] radical humanismo do pensamento histórico, do discurso instrumental, da razão técnica, parece que o protagonista é o homem, já que se trata de pensamento verdadeiramente humano que renunciou à verdade absoluta, que exprime situações históricas, que age sobre condições de existência, que elabora técnicas racionais. [...] Mas ainda, apenas as idéias força, os produtos da razão histórica e técnica, podem, propriamente, "ter sucesso"; e o têm, mas à custa de exercer um domínio que escraviza o homem. A verdade inspira os homens, as idéias apossam-se deles (PAREYSON, 2005, p. 27).

Aqui fica bastante clarificada a separação entre ideologia e filosofia, em que a fronteira entre uma e outra se dá pela perspectiva de abertura, própria da filosofia, em contraponto ao aspecto rígido da ideologia. Como exemplos de escravidão às idéias, há o "império da moda, do lugar comum, do culto da atualidade, dos mais diversos conformismos e, sobretudo, na violência das lutas ideológicas, do fanatismo político e religioso [...]" (PAREYSON, 2005, p. 28).

O conceito de pensamento revelativo é justamente baseado nas possibilidades de verdade que podem advir ao sujeito, verdade esta que é antes de tudo histórica e pessoal, mas que deve transpor pessoalidade e historicidade ou correrá o risco de ser apenas verdade de um tempo ou de uma pessoa.

A questão posta então entre o histórico/expressivo e o ontológico/revelativo pode ser vista da seguinte maneira:

O problema não é, portanto, distinguir na história aquilo que seria permanente, enquanto valor suprahistórico, daquilo que, como fato histórico, seria apenas temporal: na história, *tudo* é igualmente histórico e temporal. Pelo contrário, o problema é reconhecer, na história, a presença do ser e, conseqüentemente, distinguir [...] entre aquilo que é *somente* histórico e expressivo e aquilo que é *também* ontológico e revelativo, entre aquilo cuja natureza e cujo valor se exaurem na historicidade e aquilo cuja historicidade é abertura e trâmite para o ser e, por isso mesmo, sua sede e aparição (PAREYSON, 2005, p. 40).

Do pensamento expressivo, desde que realmente livre da imposição de ser verdade única, resta a sua conseqüência no pensamento revelativo e ontológico. Desta forma, a abordagem hermenêutica busca, através da pessoalidade e historicidade intrínseca do pesquisador, transcender ao ontológico.

### 2.3.2 A interpretação como método entre a construção da verdade e o sujeito

Outra questão própria a respeito da interpretação é o quanto o sujeito está vinculado com o objeto estudado e é posta da seguinte maneira por Stein,

A situação hermenêutica não é nada mais do que a consciência de que o investigador na área de humanas sempre está vinculado ao seu objeto e que o desenvolvimento de suas análises depende da capacidade do autocontrole, do método que utiliza, dos procedimentos de avanço no reconhecimento e do comportamento do objeto sob investigação (1996, p. 100).

A tese aqui em tela é exemplo direto de tal afirmação e dela não posso, de forma consciente, fugir e as razões já foram explicitadas no capítulo anterior. Mas isto é muito mais uma característica do campo pesquisado do que um problema científico a ser resolvido, posto que não se pode desviar da ferramenta primordial que é a interpretação.

Nesse sentido, para Pareyson, toda relação humana tem caráter interpretativo, quer se trate do conhecer, do agir, do saber, do contemplar etc., sendo, desta forma, necessariamente hermenêutica.

A afirmativa acima, conjuntamente com os conceitos de pensamento expressivo e pensamento revelativo, pode então atestar que a interpretação é, simultaneamente, veritativa, histórica, ontológica, pessoal, revelativa e expressiva. Por este raciocínio – que da verdade o que se tem são as interpretações e que só existem interpretações da verdade –, chega-se à conclusão que a única condição para o conhecimento da verdade se dá através do conhecimento histórico e pessoal, que não deve ser visto apenas como empecilho e sim como condicionante. Um adendo deve ser feito aqui, pois quando da interpretação, o tempo e o sujeito começam a deixar de ser o meio que conduz à verdade e passam a protagonistas, o pensamento torna-se “meramente histórico – ideológico ou técnico que seja –, destinado de qualquer forma a passar com o tempo, dele sendo apenas, em tal caso, seu retrato e seu produto” (PAREYSON, 2005, p. 52).

Chega-se então ao princípio da hermenêutica anunciado por Luigi Pareyson,

O princípio fundamental da hermenêutica é, justamente, que o único conhecimento adequado da verdade é a interpretação, o que quer dizer que a verdade é acessível e atingível de muitos modos, e que nenhum desses modos, desde que digno do nome interpretação, é privilegiado em relação aos outros no sentido de que pretenda possuir a verdade de maneira exclusiva ou mais completa ou, de algum modo, melhor (2005, p. 57).

E a uma condição para que o conhecimento da verdade tenha êxito:

Aquele tanto de "despersonalização", que parece necessariamente inerir à "fidelidade" da interpretação, consiste apenas no impedir que historicidade e pessoalidade tomem as rédeas, tornando-se fins para si mesmas, mais do que trâmites para a verdade e ocultando o verdadeiro mais do que abrindo o acesso a ele (PAREYSON, 2005, p. 58).

Há aqui o cuidado com a não separação entre o conhecimento da verdade, o sujeito e a sua história, ao mesmo tempo em que historicidade e pessoalidade são colocadas em seus devidos lugares: como características próprias da interpretação e não da verdade em si.

Mais uma vez a diferenciação entre verdade histórica e ideologia aparece no pensamento pareysoniano, o diferencial explícito é o peso que se dá às interpretações. Se delas se infere que são a verdade, o caminho está aberto ao tecnicismo e à

ideologia.

De fato, por um lado, as verdades históricas não existiriam sem a verdade única da qual são interpretações. Sem ela, seriam apenas expressões do tempo, privadas de valor revelativo, e, enquanto esvaziadas de função hermenêutica, privadas até de características especulativas. Seriam apenas pensamento meramente histórico, isto é, apenas ideológico, técnico e instrumental (PAREYSON, 2005, p. 61).

Por esta razão, para Pareyson, a interpretação não pode ser única, mas sempre múltipla. Ele faz a advertência para não confundir o que chama de verdade e as interpretações que dela se tem. Estas últimas são múltiplas, históricas, pessoais e por estas razões singulares, não podendo substituir a verdade “naquilo que ela tem de próprio, isto é, a unicidade e a intemporalidade, já que a própria unidade e intemporalidade, a verdade pode fazê-la valer unicamente no interior de cada uma das singulares formulações que ela obtém e desperta, melhor ainda, suscita e exige” (2005, p. 63).

Pessoalidade e historicidade são vias de acesso à verdade, desde que não isoladas deliberadamente como únicas ou temporais, posto que assim passariam de interpretação ao *status* de verdade em si o que as colocaria muito próximas do dogmatismo; por outro lado a exacerbação da historicidade e/ou da personalidade nas interpretações leva ao relativismo. Mesmo em sentidos opostos, tanto o dogmatismo quanto o relativismo acabam se encontrando, pois obscurecem a possibilidade de aproximação com a verdade.

Há um caminho que não precisa, necessariamente, ir para um ou outro lado. Para tanto, Pareyson apresenta um exemplo especialmente pertinente para este trabalho e que coloca junto parte dos conceitos vistos até aqui,

A experiência mais comum, entretanto, bastaria para pôr-nos em guarda contra posições do gênero, infelizmente demasiado difundidas, porque oferece um exemplo evidentíssimo de relação interpretativa, que é a execução musical. Também na música a interpretação é revelativa e, ao mesmo tempo, plural; também na música, a obra só é acessível no interior de uma sua execução, também na música a multiplicidade das execuções não compromete a unicidade da obra, também na música a execução não é nem cópia nem reflexo, mas vida e posse da obra, também na música a execução não é nem única nem arbitrária (PAREYSON,

2005, p. 69).

Com este exemplo na arte e na estética, não se trata simplesmente de querer generalizar para outras áreas do conhecimento, mas de demonstrar a possibilidade da relação hermenêutica entre sujeito e objeto e entre valores permanentes e processos históricos. Para Pareyson, a relação entre verdade e suas formulações é interpretativa, da mesma maneira que no exemplo da execução musical, em que cada execução é singular, pessoal, histórica e formulação da verdade, mas de maneira alguma única e definitiva, estabelecendo por hipótese a sua unicidade e intemporalidade.

Ainda no exemplo acima, pode-se perceber o quão perigoso é a separação rigorosa entre sujeito, objeto e verdade, já que

De um intérprete, ator ou músico, não esperamos nem que se deixe guiar unicamente pelo critério da originalidade, como se a sua execução tivesse um interesse maior do que a própria obra, nem que vise à impessoalidade, como se daquela obra não nos interessasse, precisamente, a sua execução. Não *pretendemos* que ele *deva* renunciar a si próprio, nem permitimos que ele *queira* exprimir a si mesmo. Nós desejamos que seja *ele* a interpretar *aquela* obra, de modo que a sua execução seja, *ao mesmo tempo*, a obra e a sua interpretação dela (PAREYSON, 2005, p. 72).

Assim, afirma-se que a verdade não pode ser um objeto, mas está imbricado com o sujeito, não permitindo que este se afaste para que tenha uma visão plena daquela, que somente através de uma perspectiva pessoal é que se tem acesso à verdade e, por fim, “que a verdade é inobjetivável, antes de tudo, no sentido de que ela é *inseparável* da interpretação que dela se dá e *inconfrontável* com a formulação que a enuncia” (PAREYSON, 2005, p. 75).

Aos que ainda imputam à interpretação adjetivos tais como imprecisa, arbitrária, mutável e relativa, o fazem por atribuir ao conhecimento duas concepções que, com o exemplo acima, podem ser facilmente dirimidas: (i) que o conhecimento para ser verdadeiro deve ser único; caso contrário será sempre aproximativo e (ii) e que esta natureza pessoal da interpretação é uma condição inevitável, intransponível e fatalmente subjetiva (PAREYSON, 2001, p. 225). Sobre estas concepções Pareyson nos diz que,

O erro destes prejuízos é o de conceber a precisão, a evidência, o acordo, as leis e os critérios de modo tão material e aparatoso, a ponto de neles não saber encontrar algum onde esteja vigente a variedade e a multiplicidade do pensamento, e o de converter em defeito e desvantagem aquela que, ao contrário, é a condição feliz e a incomparável riqueza da interpretação [...] A interpretação ocorre quando se instaura uma simpatia, uma congenialidade, uma sintonia, um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa (2001, p. 225-226).

O exemplo do entrelace entre arte e interpretação e sua transposição para outras áreas do conhecimento traz o “gancho” necessário para a compreensão da qualidade de sua hermenêutica em consonância com sua teoria da formatividade.

Mas o que dizer ainda mais da existência de múltiplas interpretações? Não haverá aqui o risco de uma anular outra ou de serem totalmente antagônicas? Como solucionar esta possibilidade? Pareyson compreende que para uma determinada interpretação da verdade não há a necessidade de complemento – pois caso houvesse, ela não seria total e completa em si mesma –, o que poderia, além da possibilidade de conflito, unicamente demonstrar a fragilidade desta. Entretanto, o único caminho vislumbrado aqui para a integração de múltiplas interpretações deve “ser feito somente no interior de cada perspectiva singular, como experiência real do diálogo e concreto exercício de alteridade” (PAREYSON, 2005, p. 83). O diálogo aqui entendido por Pareyson é como um exercício de comunicação que não deseja a integralização de todas as interpretações a partir dele mesmo (o diálogo), mas que compreende cada uma delas como posse do verdadeiro e que busca ser simplesmente o interlocutor entre elas<sup>5</sup>. Por mais paradoxal que aparentemente seja, esta visão de mundo coloca de maneira bastante direta a verdade como fonte, as interpretações desta como a maneira viável de posse, o diálogo – a partir de uma perspectiva – como colaborador e, em síntese, a verdade como inesgotável.

A relação entre a verdade e sua formulação é, portanto, interpretativa. A formulação do verdadeiro é, por um lado, posse *pessoal* da verdade e, por outro lado, *posse* de um infinito. De um

---

<sup>5</sup> Sobre esta prática de alteridade e diálogo, Simão (2004) conceitua, de forma resumida, dizendo que a alteridade se dá quando um ator toma a intervenção do outro como fronteira e como algo de onde partir e para transpor, dizendo que a “fala do outro que, por exemplo, contra-argumenta uma proposição do ator, é indicativa de onde, desde a perspectiva do outro, o ator encontra-se quanto ao conhecimento do tema do diálogo” (p. 34)

lado, o que é possuído é a *verdade*, e é possuída da única maneira como é possível possuí-la, isto é, *pessoalmente*, a ponto de que a formulação que dela se dá é a própria verdade, isto é, a verdade *como* pessoalmente possuída e formulada. De outro lado, a formulação da verdade é, de fato, uma *posse* e não uma simples aproximação, mas a verdade nela reside do único modo como pode residir, isto é, *como* inexaurível, a ponto de que aquilo que é possuído é de veras um *infinito* (PAREYSON, 2005, p. 85).

Evidentemente que esta breve apresentação de alguns conceitos da hermenêutica pareysoniana não contempla todo o seu método, mas apenas introduz um pouco do seu pensamento. Por enquanto as idéias até aqui apresentadas são suficientes e podem assim ser resumidas: (i) que a situação histórica e pessoal é inevitável e por isso única via de acesso à verdade; (ii) que a verdade não existe independentemente do tempo, mas (iii) se este ultrapassa seus limites, ou melhor, torna-se mais importante que a verdade, haverá condicionalmente uma absolutização desta, uma ideologização com características puramente superficiais e empíricas.

Para finalizar os argumentos sobre a escolha metodológica e como síntese desta, entendo, conjuntamente com Medeiros (2008, p. 81), que

[...] a questão da compreensão hermenêutica é um aspecto que se insere na alteridade, na ética da conversação, na atitude de escuta, nas diferentes respostas que podem ser atribuídas ao caráter finito e limitado das verdades. Nesses termos, só é possível lançar-se nas aventuras hermenêuticas quando há disposição para dialogar com o outro, mesmo que esse outro seja um livro, um arquivo digital, um documento, uma pessoa.

E neste trabalho mais especificamente, que haja um diálogo hermenêutico pareysoniano com o projeto multidimensional para a formação de diretores de arte e mídia.

## 2.4 A legitimidade da hermenêutica pareysoniana

---

Na hermenêutica, de um modo em geral, não apenas o texto possui sua importância, mas também os aspectos experienciais, subjetivos e tudo aquilo passível de apreensão por parte dos sentidos do homem e que podem ser estabelecidos por meio de regras de interpretação. A hermenêutica pareysoniana é essa ferramenta interpretativa para as questões que gravitam em torno da fragmentação da arte e na argumentação de uma educação multidimensional para um determinado tipo de profissional, utilizando a personalidade e história do pesquisador como idéia inicial ou, na terminologia de Pareyson, como pensamento expressivo.

Como primeiro passo para justificar a tese da fragmentação da arte, se fez necessária a definição de uma categoria que tivesse a habilidade de trazer para si a capacidade de agrupar as diversas manifestações artísticas de forma unificante<sup>6</sup>, e a condição de promover o diálogo entre as diversas correntes de pensamento surgidas ao longo da história da arte. Essa categoria, uma vez definida evitaria, dentro da metodologia aqui escolhida, a ênfase indesejada à personalidade ou historicidade nela introduzida.

Para o início da pesquisa tornou-se necessário o trabalho de aprofundamento nas questões relativas à arte, inicialmente fazendo incursões na História da Arte e, posteriormente, na Estética como ramo da filosofia que se preocupa com a sensibilidade, a partir das condições de criação artística e seus efeitos no ser humano.

Antes desta fase da pesquisa, a teoria conhecida por mim e que dá suporte em defesa da tese da fragmentação da arte, era a estética comparada proposta por Souriau (1983), que busca elementos comuns às manifestações artísticas de maneira análoga aos métodos utilizados na literatura comparada. Paulatinamente fui percebendo que, quanto mais deixava a história da arte e tangenciava para as leituras de filosofia, mais especificamente sobre estética, todo um universo marchetado de teorias até então por mim desconhecidas, tinha sido entorpecido pela hegemonia da

---

<sup>6</sup> O unificante aqui não está no sentido de tornar único, mas como aglutinador daquilo que as manifestações artísticas possuem em comum e que podem ser postos sobre a égide de uma estética filosófica, conforme abordada no capítulo três.

história da arte<sup>7</sup>. Na fase de pesquisa, descobrir que muito dos pensadores, sejam sociólogos, psicólogos, antropólogos, filósofos etc., possuem trabalhos específicos sobre a estética, foi como revelar um novo mundo de possibilidades e que, apesar da quantidade de visões sobre um mesmo assunto, é paradoxalmente menos fragmentado do que aquela visão oferecida pela história nos moldes como é trabalhada nas graduações.

Ao optar por um trabalho próximo da filosofia da educação, tinha em mãos a categoria (a estética filosófica), o método (a hermenêutica pareysoniana) e a tarefa da pesquisa bibliográfica, conjuntamente com minha reflexão pessoal. Estes dois aspectos, a estética filosófica como pensamento revelativo, juntamente com os aspectos de historicidade e personalidade do pesquisador como pensamento expressivo, foram constantemente postos em diálogo, através de questionamentos entre o que era apreendido nas leituras, nas impressões pessoais e o projeto de formação de diretores de arte e mídia.

Estes diálogos tiveram a intenção de por à prova aquilo que veio antes e de forma expressiva, o projeto de curso, e o encontro com a teoria de uma estética filosófica assentada na história que, por sua vez, demonstrava a possibilidade de fragmentação da arte; abrindo-se os possíveis caminhos de diálogo entre as diversas expressões artísticas da multimídia, naquilo que as unem: a estética e as novas tecnologias. Para a construção desta tese foram postas à interpretação hermenêutica, uma série de documentos, as impressões e experiências pessoais e toda a revisão bibliográfica, juntas e em um mesmo vetor, objetivando a afirmação da tese, como será descrito a seguir.

---

<sup>7</sup> As tendências dos cursos de graduação que lidam diretamente com a arte é a de trabalhar conjuntamente história e estética e, quase sempre, subordinando a segunda à primeira. O mais comum é a presença de disciplinas como *Estética e História das Artes*, nas quais claramente se adota o critério histórico na abordagem estética. Como resultado de tal abordagem fica caracterizado o que chamo de fragmentação da estética, que deixa de ser filosófica e passa ser a estética de um tempo ou local, visão próxima da história, da personalidade, do estilo e da forma. Vê-se aqui que a relevância dada à arte como ofício chega às questões da crítica e da poética, mas em detrimento, muitas vezes, à reflexão que é qualidade da estética filosófica.

### 2.4.1 As peças e o olhar hermenêutico

---

O documento principal que dispunha era o projeto original de criação do curso e como peças auxiliares as resoluções nº 23 de 23 de outubro de 1973, que fixa os mínimos de conteúdos e duração dos cursos de Educação Artística do Conselho Federal de Educação e as Diretrizes Curriculares de Cursos da Área de Computação e Informática da Comissão de Especialistas de Ensino de Computação e Informática – CEEInf, do Departamento de Políticas do Ensino Superior, órgão da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação de dezembro de 1998. Ambos os documentos estão apensados ao projeto do curso. Vale fazer aqui uma ressalva da ausência de qualquer referencial que pudesse sustentar a idéia de formação universalista, não apenas do ponto de vista da documentação oficial, mas também de qualquer outra experiência similar.

É a partir de duas referências, uma da Educação Artística e outra da Computação, que foram feitos os pareceres técnicos sobre o projeto pedagógico do curso pela Pró-Reitoria de Graduação da UFPB. Embora tenha tido a oportunidade de participar efetivamente de toda a elaboração do projeto, uma nova imersão, agora capitaneada pelo conceito de pensamento revelativo, acabou por trazer uma interpretação que, a bem da verdade, não fora percebida à época.

O trabalho interpretativo não ficou apenas no projeto pedagógico, estendeu-se também para a documentação gerada ao longo da criação do curso até os dias de hoje. Cabe ressaltar aqui, por exemplo, que foi possível detectar uma evolução nos planos das disciplinas, que inicialmente se acostaram nas ementa oriundas do projeto para, posteriormente, ganharem em dinamicidade, o que é coerente com a evolução das técnicas, das tecnologias e das abordagens do universo artístico. Vale observar que essa característica de mutabilidade das disciplinas corrobora com o argumento da tese, ao mesmo tempo em que facilita o diálogo transdisciplinar.

Outra modalidade documental que chamou a atenção foram os editais de concurso para o corpo docente. Aqui se evidencia concretamente as dificuldades encontradas pela coordenação administrativa na seleção de professores capacitados para lecionarem em um ambiente pluralista, em que as exigências da burocracia

teimam em dirigir-se à obrigatoriedade da definição rígida de áreas de conhecimento que nem sempre garantem o atendimento das demandas do curso. A saída que se percebe na análise dos editais é uma mudança paulatina da ênfase em áreas específicas do conhecimento para a valorização da experiência profissional (com a exigência de portfólio, por exemplo); a adoção mais flexível de áreas de conhecimento afins e a abrangência diversificada e pluralista dos conteúdos programáticos.

Outros documentos também foram alvo de leituras, alguns oficializados pela Unidade Acadêmica de Arte e Mídia e Centro de Humanidades e outros apenas em forma de minuta. Alguns dos documentos analisados foram: documentos normativos voltados para os projetos de disciplinas e estágios; a norma da disciplina Projeto Multimídia, relativo ao projeto de conclusão de curso (UAAMI, 2008); os critérios para a seleção de monitoria; a contribuição da coordenação de curso na seleção de projetos de iniciação artístico-cultural<sup>8</sup> entre outros. Essa imersão tornou possível observar o conflito entre normas constituídas pela visão especialista e as necessidades emergentes do curso.

As leituras e a interpretação não foram apenas documentais. Serviram também como reflexão a produção artística, em particular a do corpo discente. Neste caso, não foi realizada apenas uma avaliação estética ou na busca pelas evidências de confluências entre arte e tecnologia. Toda a documentação gerada através dos relatórios técnicos, das pesquisas históricas, das argumentações de conceitos e também das avaliações e críticas, tiveram o crivo do olhar hermenêutico, seja na busca da fragmentação da arte ou dos indícios de uma multidimensionalidade subjacente aos trabalhos.

Não poderia também deixar de abstrair as impressões adquiridas em sala de aula, nas orientações de projetos, de monitoria e de iniciação científica ao longo dos

---

<sup>8</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Artístico-Cultural – PIBIAC, foi criado pela Resolução nº 02/2005 da Câmara Superior de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Campina Grande, com o intuito de colaborar com a iniciação artístico-cultural dos graduandos da UFCG. Entre seus objetivos ressaltou: (i) estimular o desenvolvimento de projetos de caráter artístico-cultural (artes cênicas, visuais e plásticas, audiovisuais e produções similares); (ii) contribuir para o desenvolvimento da criatividade na busca da socialização de saberes e (iii) incorporar referências simbólicas e linguagens artísticas no processo de construção da cidadania, ampliando a capacidade de apropriação criativa do patrimônio cultural pelas comunidades beneficiadas e aprimorando o processo formativo de profissionais enquanto cidadãos.

semestres letivos, apesar do risco de eivar estas leituras com pensamentos puramente expressivos. Estas impressões, somadas ao material documental indicam, sem sombra de dúvidas, movimentos de sedimentação que não são exclusividade do curso, mas próprio do que é novo, mas ao mesmo tempo condizente com uma proposta assentada na confluência dinâmica entre arte e tecnologia.

A opção pela não utilização de questionários ou entrevistas com alunos, professores e profissionais foi resultado de algumas reflexões, principalmente a preocupação com os pontos fracos que são característicos dessas modalidades de pesquisa, como por exemplo, a possibilidade de polarização por parte do entrevistador, a inexistência do anonimato (já que se trata de um universo de pessoas relativamente pequeno) e a possibilidade de direcionamento das respostas, até mesmo de forma inconsciente. A tarefa de leitura dos documentos supracitados por si só já apresentava os indícios procurados e, ao abdicar da pesquisa social, o fiz por dois motivos: (i) pela ausência de massa crítica – seja pela maioria do corpo docente composta por especialistas ou pela dificuldade de acesso aos egressos, que em parte migram para centros maiores – e (ii) pelo ineditismo de alguns conceitos trabalhados neste tese, a exemplo do conceito de multimídia e até mesmo o de estética filosófica, o que poderia mascarar ou direcionar os resultados.

Uma vez delimitado o universo da pesquisa, neste caso o curso de Arte e Mídia, houve a necessidade de minimizar o risco de reinvenção de um fenômeno, a educação multidimensional de profissionais ligados à arte e mídia, que já poderia ser alvo de estudos algures. Assim, a pesquisa passou pela procura da existência de cursos que tivessem o mesmo formato, qual seja: o envolvimento de arte e tecnologia com ênfase na multidimensionalidade da arte e no apoio tecnológico. Como resultado, dos mais de trezentos cursos de artes reconhecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP<sup>9</sup>, apenas um curso apresenta características que colocam alguma sombra de semelhança com a proposta de Arte e Mídia. Trata-se do curso de *Tecnologia e Mídias Digitais* do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, que possui uma habilitação em

---

<sup>9</sup> Disponível em <[http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca\\_curso.stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_curso.stm)>. Acesso em 21 Nov 2008.

Arte e Tecnologia<sup>10</sup>. No entanto, numa leitura concisa do fluxograma do referido curso fica evidente a sua inclinação para o visual, a escrita e o que definem por estética tecnológica em prejuízo, por exemplo, do sensível auditivo que evidentemente faz parte da arte. Os demais cursos encontrados e listados ao final do capítulo um (nota de rodapé 1-14), incluindo o de Tecnologias e Mídias Digitais, possuem a presença de mais de uma área do conhecimento, ao mesmo tempo em que restringem sua arte praticamente ao sensível visual.

Ainda na preocupação de não reinvenção de idéias, as leituras tomaram o rumo dos trabalhos acadêmicos referentes ao tema de arte e mídia. Faço aqui uma homenagem às facilidades decorrentes da Internet, que possibilitou o acesso a uma coleção de resumos de teses e dissertações, pelo menos uma centena de artigos científicos em português, espanhol, inglês e italiano e o acesso a mais de vinte obras completas dos mais diversos autores. No entanto, mesmo com toda a acessibilidade proporcionada pelos recursos eletrônicos, não houve contribuições diretas ao tema, principalmente pela ausência de estudos voltados a uma abordagem multidimensional da arte.

## 2.5 Conjuntura tecnológica, interpretação e pensamento revelativo

Assim, após a ajuntada de documentos às leituras bibliográficas e a confirmação de ineditismo da tese, seja na proposição ou na sua abordagem, o trabalho seguinte foi a busca de indícios da existência de uma fragmentação da arte. Caso isto viesse a transparecer na pesquisa, a tarefa se voltaria para a justificativa de criação de um curso de arte que levasse em conta esses aspectos teóricos, agora travestidos por uma multidimensionalidade e que também, ao mesmo tempo,

---

<sup>10</sup> Apesar de ter sido criado um ano depois do curso de Arte e Mídia e reconhecido em seis de setembro de 2006, a página do INEP publica os dados do curso, colocando a habilitação de Arte e Tecnologia na condição de “em extinção” (<[http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info\\_curso\\_new.asp?pCurso=50170&cHab=50149&pIES=546](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_curso_new.asp?pCurso=50170&cHab=50149&pIES=546)>, acesso em 21 Out 2008). As outras habilitações do mesmo curso são Educação à Distância e Design de Interface. Mais informações disponíveis em <<http://www.pucsp.br/cce/tmd/disciplinas.php>> (acesso em 21 Out 2008).

trouxesse soluções para questões práticas de tal intento. Conforme visto no capítulo anterior, a direção de arte e mídia está envolta em múltiplas dimensões, presentes em seus objetivos e em suas competências e habilidades.

Portanto, fica evidente que o elemento essencial e que coaduna a tese aqui em pauta, envolvendo fragmentação e multidimensionalidade, é justamente a atual conjuntura histórica, que do ponto de vista tecnológico consegue diminuir as distâncias entre os conhecimentos anteriormente fragmentados. Talvez uma das peças responsáveis por isto, senão a mais importante, seja o computador e as tecnologias da informação advindas de sua evolução. E aqui, mais uma vez, o método hermenêutico de Pareyson permite interpretar que a capacidade de fragmentação imposta pela ideologização e tecnização, posterior à revolução industrial, também se torna responsável pelo retorno, no universo da arte, às questões que sua teoria da formatividade levanta sobre arte e estética, conforme demonstrarei nos capítulos subseqüentes.

### **3 Estética filosófica como categoria e a fragmentação da arte**

A verdadeira estética filosófica não pretende, de maneira nenhuma, fixar os dados da experiência, da criação artística e do juízo estético “no rígido conjunto de um sistema estético objetivo”, porque a Estética filosófica é objetiva, mas não é um “sistema rígido”: é mais orgânica do que sistemática. Parte de princípios definidos e de afirmações; depois daí, porém, é a mais aberta de todas as Estéticas, pois abre portas a todos os métodos, que ela termina por incorporar a seu todo orgânico.

Ariano Suassuna

O objetivo deste capítulo é apresentar a estética como categoria essencial e o quanto a sua compreensão, conceitual e histórica, é de relevância para este trabalho e para a comprovação da tese de fragmentação da arte e a dificuldade de entendimento de obras multimídia. Num primeiro instante apresento a estética como uma das formas de relacionamento entre sujeitos e objetos, em seguida faço um breve relato histórico de ponto-chaves que considero como marcos para a compreensão de como a estética – e conseqüentemente a arte – se fragmentou ao longo da história até os dias atuais.

Uma vez entendida a razão dessa fragmentação, o passo seguinte é perceber sua influência na percepção artística e a sua capacidade de, no âmbito da formação,

promover a separação entre as manifestações artísticas que enfatizam a matéria-prima e a arte como fazer e a manutenção de várias estéticas sempre atreladas a uma história da arte, perdendo assim a idéia de uma estética filosófica e também sua qualidade de reflexão imanente.

A partir do entendimento da existência de uma fragmentação da arte, pela abordagem estética, o capítulo seguinte justificará a necessidade da multidimensionalidade na formação de diretores de arte e mídia como condição para atender as habilidades e competências daquele profissional, tendo a estética filosófica e a tecnologia como ferramentas para a compreensão menos compartimentada da arte.

Sobre a possibilidade de uma estética filosófica, apresento algumas teorias que definem as correspondências existentes entre as diversas expressões artísticas, com ênfase nos elementos de *estética comparada* de Souriau e como a mesma deve ser encarada do ponto de vista da *reflexão filosófica*, através da *teoria da formatividade* de Pareyson, principais teóricos neste trabalho.

### 3.1 O conhecimento, processos relacionais entre sujeito e objeto

---

Para falar em estética é necessário compreender o conceito de conhecimento e como a estética se encaixa nele e no mundo. Segundo o Dicionário de Filosofia José Ferrater Mora, quase todos os filósofos trataram do conhecimento, mas foi a partir de Kant que o problema do conhecimento passou a ser objeto de uma teoria do conhecimento. Sobre a tentativa de descobrir o processo do conhecer, ou de como se dá a fenomenologia do conhecimento ele diz que:

O resultado de tal fenomenologia parece óbvio: conhecer é o que acontece quando um sujeito (chamado "cognoscente") apreende um objeto (chamado "objeto de conhecimento" que, abreviado fica simplesmente "objeto") (MORA, 1969a, p. 340, tradução nossa).

É essa apreensão na relação intrínseca entre sujeito e objeto que define não apenas o termo, mas também as questões relativas como descrição, hipóteses, conceitos, teorias, princípios, percepção, análise etc<sup>1</sup>. Ao estudo do conhecimento se dá o nome de epistemologia e nos remete ao tempo de Platão e Aristóteles, filósofos recorrentes neste trabalho, e ao conceito de crença verdadeira e justificada em oposição a qualquer outro tipo de crença ou opinião.

São esses e outros filósofos que, paulatinamente, começaram a construir as noções de conhecimento que se tem hoje, basicamente através da diferença entre *conhecimento sensível* e *conhecimento intelectual*; *aparência* e *essência*; *opinião* e *saber* e o estabelecimento das regras da lógica para se chegar à verdade<sup>2</sup>.

Denota-se então, a presença marcante desses dois filósofos gregos – Platão e Aristóteles – mesmo nos dias atuais nos quais, em resumo, existem cinco processos relacionais entre sujeito e objeto para a compreensão do segundo pelo primeiro (ROSAS, 2003): (i) pelo *mito* e seus variantes (dogmatismo, doutrinamento e proselitismo), todos ligados diretamente a uma experiência pessoal baseada em fé (relação suprapessoal); (ii) pela *filosofia* e sua razão discursiva tendo como método, por exemplo, a *dialética*<sup>3</sup> (relação transpessoal); (iii) pelo *senso comum*, baseado em uma *tradição* cultural (ética e moral) e apoiado nas crenças silenciosas, as ideologias (relação interpessoal); (iv) pela *ciência*, na qual observação e a experimentação dão o

---

<sup>1</sup> Evidentemente que tal definição, apesar de óbvia não possui um grau tão elevado de simplicidade. O próprio Mora, na continuação deste verbete, coloca que a pura descrição do conhecer põe em relevo a indispensável coexistência, co-presença e, de certo modo, co-operação, de dois elementos que não são admitidos com o mesmo grau de necessidade por todas as filosofias, em que “algumas filosofias fazem questão do primado do objeto (realismo em geral); outras, no primado do sujeito (idealismo em geral); outras, na ‘neutralidade’ entre sujeito e objeto. A fenomenologia do conhecimento não faz redução nem tampouco equiparação: reconhece a necessidade do sujeito e do objeto sem precisar em que consiste a cada um deles, isto é, sem se deter em averiguar a natureza da cada um ou de qualquer suposta realidade prévia ou que passe a existir a partir da fusão entre eles” (MORA, 1969a, p. 340, tradução nossa).

<sup>2</sup> Em <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/vanderlei22.htm>>. Acesso em 13 de agosto de 2006.

<sup>3</sup> Apesar de haver mais de uma dialética, não há o interesse, neste trabalho, de dissertar sobre um campo tão repleto de pensadores e idéias. Para o objetivo pretendido neste tópico, pode-se dizer que a dialética demonstra uma das possibilidades de se fazer filosofia, numa relação transpessoal, através do diálogo, seja com um interlocutor ou dentro de um mesmo campo de argumentação. Mas não posso deixar de falar da dialética marxista, que deixa de ser apenas um movimento especulativo de um processo de idéias – presente nas outras dialéticas – e passa a ser uma descrição empírica do real, referindo-se à própria realidade. Com esta e outras contribuições, a dialética se coloca como um nome para a filosofia geral, incluindo a lógica formal como uma das suas partes, ou como um reflexo da realidade, ou como um método para a compreensão desta (MORA, 1969a, p. 447).

tom de objetividade, na tentativa de uma relação impessoal (a neutralidade científica) e, por fim, (v) pela *arte*, na qual a percepção e a sensibilidade são responsáveis pelo conhecimento artístico (estética) e pela relação pessoal entre autor e objeto e entre este e o observador.

Sobre o *mito* pode-se dizer que, apesar de separado pela razão na antiguidade, sua relação com o conhecimento está na capacidade de poder expressar algumas verdades que de outra forma escapariam ao raciocínio. E aqui outra vez aparece a figura de Platão e a utilização do mito como ligação entre o mundo físico e o mundo das idéias. Segundo Mora, muitos autores modernos

[...] negaram-se a considerar os mitos como dignos de menção; a “verdadeira história”, proclamaram, não tem nada de mítico. Por isso o historiador deve depurar a história dos mitos e das lendas. Contudo, à medida que se tentou estudar a história empiricamente, verificou-se que os mitos podem não ser “verdadeiros” no que contam, mas são “verdadeiros” em outro sentido: em que contam algo que realmente aconteceu na história, isto é, a crença nos mitos. Em outras palavras, os mitos foram considerados como “fatos históricos”: a sua “verdade” é uma “verdade histórica” (MORA, 1969b, p. 210, tradução nossa).

Negar a consciência mítica é negar também a consciência humana, já que esta forma de processo relacional do conhecimento possui suas funções, tanto na cultura quanto na consciência propriamente dita.

Já a *filosofia*, inicialmente misturada com a cosmologia e a mitologia, é posta aqui em seu significado etimológico de amor à sabedoria, conjuntamente como um método racional e especulativo para a explicação do mundo. Ainda com Platão e Aristóteles como referências: para o primeiro a filosofia surge a partir da estranheza da sabedoria em face das contradições das aparências e na busca do que é verdadeiro, enquanto que para o segundo a filosofia serve para a investigação das causas e princípios das coisas.

Ao longo da história a filosofia foi definida de diversas maneiras, mas é em Aristóteles que surge o primeiro sistema filosófico, constituído por disciplinas “como a lógica, a ética, a estética (poética), a psicologia (doutrina da alma), a filosofia política e a filosofia da natureza, todas elas dominadas pela filosofia primeira (metafísica)” (MORA, 1969a, p. 665, tradução nossa).

Já o *senso comum* é caracterizado, segundo Chauí (2000, p. 315-316), da seguinte maneira: (i) é subjetivo, seja esta subjetividade individual ou de grupo; (ii) é qualitativo, muitas vezes beirando a dicotomia; (iii) é heterogêneo, referindo a fatos que julga independentes e no entanto não o são; (iv) é autônomo (individualizador) por ser qualitativo e heterogêneo; (v) é generalizador, ao tentar reunir em uma única opinião um conjunto de fatos julgados semelhantes; (vi) tem a tendência de estabelecer relações de causa e efeito; (vii) não se surpreende com a regularidade e desvia a atenção para o extraordinário e miraculoso; (viii) imagina a ciência no mesmo patamar da magia; (ix) projeta sentimentos e angústias diante do desconhecido e (x) costuma cristalizar-se em preconceitos.

O contrário de todas as características acima são os atributos que Chauí da à *ciência*: (i) é objetiva, pois procura as estruturas universais das coisas; (ii) é quantitativa, já que trata de encontrar padrões e critérios; (iii) é homogênea e está em busca de leis gerais de funcionamento dos fenômenos; (iv) é generalizadora por reunir individualidades sob estruturas semelhantes; (v) é diferenciadora por não reunir nem generalizar por semelhanças aparentes e sim estruturais; (vi) só estabelece relações de causa e efeito depois de uma investigação da natureza e da estrutura do fato; (vii) surpreende-se com a regularidade, procurando demonstrar que o miraculoso é apenas um caso particular do normal; (viii) não se confunde com a magia e nem acredita em agentes ou forças secretas; (ix) afirma a libertação do homem pelo conhecimento e (x) procura renovar-se continuamente (CHAUÍ, 2000, p. 317-318).

Muito embora haja oposição entre ciência e senso-comum, há algo que une estes opostos. Segundo Alves, ambos

[...] são expressões da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver. Para aqueles que teriam a tendência de achar que o senso comum é inferior à ciência, eu só gostaria de lembrar que, por dezenas de milhares de anos, os homens sobreviveram sem coisa alguma que se assemelhasse à nossa ciência (1982, p. 21).

E aqui a filosofia une-se à ciência e ao senso comum nesta busca por viver melhor, como também a arte aos outros se junta como processo relacional, pessoal e de conhecimento.

O comportamento da arte enquanto conhecimento do mundo, apesar de não ser uma unanimidade<sup>4</sup>, está *pari passu* com filosofia e ciência. A razão para isso é que a arte pode proporcionar certa imagem de mundo, certo revelar do mundo na arte; assim como o artista que não existe isolado do mundo e com ele interage; assim como a presença da arte em todos os campos da atividade humana, atestando, dessa forma, a possibilidade da arte como conhecimento. Talvez uma das razões para a não concordância unânime da arte como conhecimento seja o fato da mesma ser freqüentemente separada da vida e entendida como atividade pós-necessidades básicas humanas, pós-construção da civilização, “num supremo desinteresse e numa pura inutilidade, como atividade absolutamente gratuita, um fim para si mesma, [...] ao abrigo do tumulto e das lutas da vida” (PAREYSON, 2001, p. 39)

No mesmo caminho de contra-argumentar no sentido de uma arte isolada do conhecimento do mundo, Mora comenta:

Por outro lado, dizer que a arte não é conhecimento é insuficiente, pois tão pouco a religião também é, estritamente falando, conhecimento (no sentido filosófico e científico do termo), como, sem dúvida, não é arte. Dizer que é um fazer também é insuficiente, pois há muitos tipos de fazer que não são arte (1969a, p. 144, tradução nossa).

Entendo que existe arte em todas as atividades humanas, seja aquela engajada, objetiva e funcional ou simplesmente baseada na arte pela arte e na liberdade de criação; numa arte que, ao mesmo tempo em que livre e espontânea, é nascida conjuntamente com a utilidade, a beleza e a funcionalidade; numa arte nascida com o tempo, quase sempre atrelada a aspectos econômicos e sociais, mas ao mesmo tempo independente. Por fim, entendo uma arte passível de reflexão e de conhecimento e que é condição e possibilidade essencial para a educação e atuação do diretor de arte e mídia, conforme será abordado no capítulo seguinte.

No aprofundamento de questões levantadas pelo estudo da arte, vem à tona uma importante disciplina: a estética, entendida como reflexão filosófica sobre todas

---

<sup>4</sup> Há os que dizem que a arte está apoiada em um fazer e por esta razão menos preocupada em dizer o que algo é, ou como é ou por que é e sim que esse algo exista o que, por conseguinte, não proporcionaria nenhum conhecimento da realidade, ao contrário da filosofia e da ciência (MORA, 1969a, p. 144). Já outros dizem que a arte é uma forma de evasão ou apenas uma necessidade da vida humana, o que não responde à questão da arte e do conhecimento.

as formas de arte. Devo observar que não há aqui a pretensão de se fazer um tratado sobre estética, algo que foge ao objetivo desta tese, mas explicitar alguns aspectos teóricos e históricos que contribuem para a escolha da estética filosófica pareysoniana como categoria.

## 3.2 O ponto de partida

---

Aflora do pensamento de Luigi Pareyson 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<sup>5</sup> em 1750, e uma estética do sujeito ou cognitiva, protagonizada por diversos pensadores ao longo da história da arte e da filosofia. E posso ir ainda mais adiante: entre uma estética filosófica ou outro tipo de estética baseada nas mais variadas teorias e bem menos em uma reflexão sobre a obra de arte.

De acordo com a escolha de um desses dois caminhos pode-se chegar a conclusões distintas, portanto, a defesa de qual direção escolher deve ser feita, argumentada e posta à prova.

### 3.2.1 Platão, Aristóteles e Plotino e a estética filosófica

---

O preâmbulo para a definição da natureza e do objeto da estética tem início no berço da filosofia grega. De um lado Platão, que embora não tenha escrito deliberadamente sobre uma estética, apresenta seu conceito de beleza material como

---

<sup>5</sup> 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, 1969a, p. 187, tradução nossa).

aquela que comunga de uma Beleza Absoluta, que é pura, imutável e eterna e que vive no mundo das idéias, como diz através das palavras de Sócrates:

Quando, das belezas inferiores nos elevamos através de uma bem entendida pedagogia amorosa, até a beleza suprema e perfeita, que começamos então a vislumbrar, chegamos quase ao fim, pois na estrada reta do amor, quer a sigamos sozinhos quer nela sejamos guiados por outrem, cumpre sempre subir usando desses belos objetos visíveis como de degraus de uma escada: de um para dois, de dois para todos os belos corpos, dos belos corpos para as belas ocupações, destas aos belos conhecimentos – até que, de ciência em ciência, se eleve por fim o espírito à ciência das ciências que nada é do que o conhecimento da Beleza Absoluta. Assim, finalmente, se atinge o conhecimento da Beleza em si! (PLATÃO, 2001, p. 156)<sup>6</sup>

Depreende-se então que para Platão a beleza material, ou beleza inferior, está ligada a uma beleza intangível (o Belo).

Já para Aristóteles, abandonando todo este idealismo platônico, coloca na matéria a responsabilidade pela beleza. Assim como Platão, Aristóteles também não definiu uma estética diretamente, mas aqui a proporção, a harmonia e a ordenação existente entre as partes de um determinado objeto, mais a sua relação com o todo, é que dará a medida da beleza e não mais numa relação entre o objeto e uma Beleza Suprema.

As principais espécies do Belo são a ordem, a simetria e a delimitação, que se ensinam, sobretudo nas ciências matemáticas. E, já que estas coisas (refiro-me, por exemplo, à ordem e à delimitação) são causa de outras muitas, é evidente que as Matemáticas chamarão também, de certo modo, causa a esta causa que consideramos como a Beleza (ARISTÓTELES, 2007, p. 173, tradução nossa).

Talvez a contribuição aristotélica ao tema tenha sido colocar diferenças entre o belo, o bom e o útil, principalmente a beleza como qualidade e propriedade do objeto, sem, no entanto, abandonar os aspectos de *ponto de vista do sujeito*, ao considerar o que acontece no espírito do contemplador.

---

<sup>6</sup> Este trecho do banquete (211c) adquire algumas variações em suas traduções. A tradução do mesmo texto, segundo J. Cavalcante de Souza reza o seguinte: "... começar do que aqui é belo e, em vista daquele belo, subir sempre, como que servindo-se de degraus, de um só para dois e de dois para todos os belos corpos, e dos belos corpos para todos os belos ofícios, e dos ofícios para as ciências até que das ciências acabe naquela ciência, que de nada mais é senão daquele próprio belo, e conheça enfim o que em si é belo" (PLATÃO, 1997. p. 174).

Essas duas tendências irão se altercar ao longo dos séculos: ora a beleza intangível, ora a beleza material. Ainda, na seqüência histórica, há outra contribuição à reflexão sobre a arte que é a visão *plotínica* da beleza. Aqui o "espírito" platônico reaparece através de uma crítica feita à visão aristotélica da beleza,

Pois bem, todos ou pouco menos que todos afirmam que é a proporção de umas partes com outras e com o conjunto, a uma com o bom colorido acrescentado a ela, a que constitui a beleza visível, e que para as coisas visíveis, como pára todas as demais em general, o ser belas consiste em estar bem proporcionadas e medidas. Segundo esta teoria, nada que seja simples, senão forçadamente só o composto, será belo. Ademais, segundo esta teoria, será belo o conjunto, enquanto as partes individuais não estarão dotadas de beleza por si mesmas, mas contribuirão a que o conjunto seja belo (PLOTINO, 1996, p. 79-80, tradução nossa).

Em resumo, Plotino diz que ao definir a beleza através da proporção e da harmonia entre as partes e o todo, pode-se inferir que somente o composto poderia ser belo e não o simples. Plotino escreve diretamente sobre estética e em sua visão "*o conhecimento implica sempre em dois elementos: o conhecedor e o conhecido*" (BAYER, 1979, p. 75), muito embora ele tenha, de maneira neoplatônica, ligado novamente a beleza a um Absoluto no qual o sujeito deve comungar.

Mesmo nessas aparentes divergências, até então a estética mantinha seu viés filosófico, trabalhando o objeto da arte ora em relação ao mundo das idéias, ora em relação às proporções intrínsecas, ou mesmo procurando um caminho do meio sem deixar de ser uma reflexão sobre o objeto artístico.

### 3.2.2 Kant e o juízo de gosto

---

O salto que agora faço, por sobre a Idade Média e Renascimento, não coloca a estética na mesma proporção do umbral do conhecimento pelo qual a primeira foi conhecida como idade das trevas. Há aqui diversas adições ao pensamento estético que estarão sempre no campo da reflexão filosófica, mas que não é de interesse explicitá-los aqui. O que desejo é demonstrar um ponto de diversificação ou de mudança e essa alteração de rumo é bastante nítida na contribuição dada pelos pensadores alemães, em especial Kant.

Kant, ao colocar a sua idéia de *juízo de conhecimento* e de *juízo de gosto*, relacionando o primeiro à idéia de validade geral e o segundo ao conceito de agradável, portanto no mesmo nível da arte e da estética, reserva ao primeiro juízo o caráter de indiscutível e de objetividade, enquanto o juízo de gosto fica no campo do subjetivo, resultando no deslocamento do foco do objeto para o sujeito.

Não pode ter regra objetiva de gosto que determine por meio de conceitos o que é belo; porque todo julgamento derivado desta fonte é estético, isto é, tem um princípio determinante no sentimento do sujeito, e não no conceito de um objeto. Buscar um princípio do gosto que forneça em conceitos determinados o critério universal do belo é trabalho inútil, já que o que se busca é impossível e contraditório em si (KANT, 1876, p. 46, tradução nossa).

Já o *juízo estético* é apresentado por Kant como aquele que é um juízo de gosto, mas que ao mesmo tempo se aproxima do juízo de conhecimento no instante que o sujeito exige que o mesmo tenha uma validade geral. Para Kant,

O caráter particular de universalidade que têm certos julgamentos estéticos, os julgamentos do gosto, é uma coisa digna de se notar, se não pela lógica, ao menos pela filosofia transcendental [...] Há uma verdade da qual é necessário se convencer antes de tudo. Um julgamento do gosto (tratando-se do belo) exige da cada um a mesma satisfação, sem se fundar num conceito (porque então se trataria do bom) (KANT, 1876, p. 36, tradução nossa)

Ao separar o belo do bom e dizer que este último está fundamentado em um conceito, resta a Kant a tentativa de explicação racional pela qual um juízo de gosto carece de uma validade universal, ou ao menos de uma coletividade já que o mesmo “deve referir a algum conceito, porque de outro modo, não poderia em maneira alguma aspirar a um valor necessário e universal” (KANT, 1876, p. 107, tradução nossa).

A solução encontrada por ele, para compreender a antinomia apresentada dialeticamente, é oferecer um conceito indeterminado, chamado por ele de *substrato supra-sensível dos fenômenos*, conforme diz ao descrever sua dialética do juízo estético:

[...] nos dois juízos opostos damos o mesmo sentido ao conceito, sobre o qual deve se fundar o valor universal de um juízo e, no entanto, retiramos predicados opostos. Dever-se-ia entender na

tese que o julgamento do gosto não se funda sobre conceitos determinados e na antítese, que está fundado sobre um conceito indeterminado (o do substrato supra-sensível dos fenômenos), e então não teria entre eles contradição (KANT, 1876, p.107-108, tradução nossa)

Daí o que se segue no idealismo alemão, é uma tentativa de recomposição conceitual de uma estética aparentemente destruída pelo subjetivismo kantiano. Nesse sentido Hegel afirma a necessidade de conceitualização da estética ao entendê-la como um modo de exteriorização e representação da verdade, já que só a verdade é conceituável,

[...] Kant tomou como base, tanto para o entendimento como para a vontade, a racionalidade que se refere a si mesma, a liberdade, a autoconsciência que se sente e sabe a si mesma como infinita. E este conhecimento do caráter absoluto da razão em si mesma, que produziu uma viragem da filosofia em tempos recentes, este ponto de partida absoluto, não tem por que ser refutado, pois merece, de outra forma, reconhecimento, ainda que consideremos insuficiente a filosofia kantiana. Kant, efetivamente, cai de novo nas oposições fixas entre pensamento subjetivo e objetos, entre universalidade abstrata e singularidade sensível da vontade (HEGEL, 1989, p. 55, tradução nossa).

Apesar de todo o efeito demolidor provocado pelo pensamento kantiano a respeito da estética, há uma sobra que é considerada como uma das contribuições postas por Kant. Segundo Suassuna, Kant chama a atenção “para o fato de que a fruição da Beleza não era meramente intelectual, pois tinha papel fundamental, nela, a imaginação” (2005, p. 32), incorporando esta última ao leque de possibilidades abarcado pela estética.

Já Dufrenne, numa crítica ao juízo de gosto kantiano, diz que o “preferir isto àquilo” deve vir com a consciência que o julgamento é do sujeito, muito menos que do objeto, desta forma distinguindo entre juízo objetivo e juízo subjetivo. Assim o uso de expressões tais como *a beleza está nos olhos de quem vê* é “estar de má-fé ou ser ingênuo por excesso de sutileza, para sustentar um relativismo total e afirmar que todo juízo estético é irredutivelmente subjetivo” (DUFRENNE, 2004, p. 36).

Esta paradoxal contribuição, entre uma subjetividade exacerbada, ao tempo em que enfatiza a imaginação na arte, faz do pensamento estético kantiano o divisor

teórico entre a subjetividade por ele proposta e um estética filosófica e do sensível; entre a possibilidade de uma estética comum a todas as manifestações e o início de sua fragmentação em abordagens estéticas as mais diversas.

### 3.2.3 A estética hegeliana

---

Com seu idealismo, Hegel parte do princípio que a arte é uma manifestação do Espírito e que, conseqüentemente, a beleza possui reflexos em seu mundo das idéias, no qual existe o conceito do Belo. Em Hegel, a perfeição resulta da presença da idéia,

Por tanto, todo o que existe só tem a verdade por ser uma existência da idéia. Pois a idéia é a única verdadeiramente real. Efetivamente, o que aparece não é verdadeiro pelo mero fato de ter uma existência interna ou externa e de ser realidade em geral, senão somente porque esta realidade corresponde ao conceito (HEGEL, 1989, p. 101, tradução nossa).

Apesar de toda esta ascendência ao mundo das idéias, Hegel deixa bem claro o caráter sensível do Belo, muito embora este necessariamente nunca se coloque totalmente à tona, o que é próprio também da verdade. E é desta forma que Hegel foge do conceito de juízo de gosto anteriormente apresentado por Kant, restituindo, de certa forma, a visão filosófica da estética.

Para Hegel a obra de arte pode ser resumida em três teses (HEGEL, 1989, p. 29): (i) a obra de arte não é produto da natureza, mas criação humana; (ii) é criada para os sentidos humanos e (iii) possui um fim em si mesma. Ainda segundo Hegel, a obra de arte como criação humana pode remeter à idéia de ação consciente, o que não é verdade pela simples razão da impossibilidade do ensino da arte, já que no máximo se pode chegar à imitação. Ao expor o paradoxo entre criação humana consciente e impossibilidade de seu ensino – que incorreria na não liberdade e não espontaneidade –, Hegel incorpora o conceito de talento e, indiretamente, Deus:

Nesta contraposição entre a produção natural como uma criação divina e a atividade humana como meramente finita, bate a idéia errônea de que deus [sic] não opera no homem e pelo homem, senão que o círculo desta atividade se reduz à natureza. Temos de afastar inteiramente esta opinião falsa se queremos penetrar no verdadeiro conceito da arte (HEGEL, 1989, p. 33, tradução nossa).

A conseqüência é que o espírito humano, pelo hegelianismo, é o manifesto supremo de Deus, presente na produção artística, tanto quanto na natureza.

Mas é em sua segunda tese sobre a arte que Hegel, deliberadamente, achega-se ao sensível. Ao propor que a arte é para os sentidos, ele aproxima-se das idéias de estética propostas por Baumgarten, com a ressalva de que esta é uma manifestação sensível da Idéia,

A pior forma, a menos adequada para o espírito, é a apreensão meramente sensível. ... O espírito não fica na mera apreensão das coisas exteriores mediante os olhos e os ouvidos, ele as faz para seu interior, que primeiramente está impulsionado a se realizar nas coisas materiais na forma da sensibilidade e se comporta com elas como apetite (HEGEL, 1989, p. 38, tradução nossa).

Portanto, como para Hegel tudo está devidamente ligado ao mundo das idéias, é totalmente possível encarnar essas idéias nos sentidos e na matéria. Assim, a beleza é sensível e é idéia ao mesmo tempo, sendo que a interpretação metafísica do belo – sensível no primeiro instante – se faz idéia no instante seguinte já que ao final tudo teve ser reduzido, de algum modo, ao mundo das idéias. Nas palavras do próprio Hegel,

Se dissemos que a beleza é uma idéia, temos de advertir que a *beleza* e a *verdade*, com a exceção de um aspecto são o mesmo, pois o belo tem que ser verdadeiro em si *mesmo*. No entanto, examinado o problema mais de perto, o verdadeiro distingue-se assim mesmo do belo. Efetivamente, é verdadeira a idéia em si mesma, em seu princípio geral e assim é pensada como tal. Em conseqüência, a idéia não é a existência sensível e externa, senão, que é somente a *idéia geral* para o pensamento [...] Assim o *belo* se determina como a *irradiação* sensível da Idéia (HEGEL, 1989, p. 101, tradução nossa e grifos do autor).

Hegel também se aproxima da idéia de Baumgarten por entender que há uma substancialização do belo, não sendo este simplesmente algo vindo de um mundo dos espíritos e que simplesmente pousa nas coisas; o belo deve ser sensível, mesmo que ao mesmo tempo seja um espiritual que se sensibiliza.

### 3.2.4 Outras estéticas

Após a contribuição sobre a arte e a estética dada pelos gregos e em particular por Kant e Hegel no século XVIII, surgiram as tentativas de se imputar à estética uma série de regras próprias do método científico (empirismo e experimentalismo), juntamente com as inserções advindas da Psicologia, da História e da Sociologia, evidenciando sua fragmentação cada vez mais. A este respeito posso dizer que a imposição de regras, outrora dedicadas àqueles campos de conhecimento, acaba por apagar literalmente a idéia primordial de estética como reflexão sobre o objeto artístico e passa a contemplar separadamente como uma estética científica, psicológica, empírica ou simplesmente confundida com a história da arte.

Ao colocarem, por exemplo, o sujeito como o responsável pela definição de beleza entroniza-se uma subjetividade que apenas encobre como caixa de Pandora toda aquela reflexão necessária não somente à estética, mas também para a poética, para a crítica, para a história da arte e até mesmo para a formação de diretores de arte.

Meumann expõe de forma contundente esta fragmentação em seu texto “A unidade do domínio estético”

Se olharmos mais uma vez em conjunto para aquilo de que a Estética se ocupa sob o aspecto material, alongando a questão, teremos que repensar se a Estética é uma ciência unitária, ou antes, um aglomerado de investigações particulares, heterogêneas e absolutamente independentes. Ao que se pode responder que as investigações estéticas devem estender-se a quatro domínios diferentes, para que ela satisfaça seu objetivo. (MEUMANN, 2006).

Ele continua seu discurso expondo estes domínios:

- a *estética psicológica*, que tem por objetivo “analisar e explicar psicologicamente a *emoção estética* (em função das suas condições internas e externas)”,
- mas também fornecendo ao mesmo tempo uma *teoria da criação artística*, “já analisando-a psicologicamente, já investigando as suas condições individuais e sociais, já estudando a sua origem na espécie

humana ou nos mais remotos esboços e nas relações primitivas da arte e da civilização humana.”

- a *estética como ciência objetiva* que “trata da arte, do sistema das diversas artes, e das obras de arte, das suas propriedades, dos seus meios especificamente artísticos, das suas leis e da sua técnica, e em cada arte em particular trata ainda do sistema das formas fundamentais (no sentido mais lato do termo).”
- e a *cultura estética* ao se referir que “revestimos esteticamente e embelezamos o nosso corpo, o nosso vestuário, os nossos instrumentos e utensílios e todas as condições externas da vida”.

O pensamento de Meumann traz à tona o questionamento realizado no início deste capítulo sobre qual o viés da estética e ele mesmo dá uma resposta:

Que tem que ver, por exemplo, a psicologia da emoção estética com o estudo da obra de arte ou com a cultura estética? Basta esta questão para vermos claramente, que, isoladamente consideradas, nenhuma das concepções Estéticas expostas acima, pode satisfazer a tais objetivos. Nem a Estética puramente psicológica, como tampouco a Estética objetiva podem, do seu ponto de vista, tratar todos esses problemas, sem os relegar a pontos de vista totalmente inadequados. (MEUMANN, 2006).

Segundo Meumann, o pensador pós-kantiano mais responsabilizado pela inversão do fluxo, *objeto* → *sujeito* para *sujeito* → *objeto*, foi o cientista alemão Gustav Theodor Fechner que mesmo inicialmente partindo de uma estética empírica foi capaz de entronizar não só a Psicologia, mas a História e a Sociologia em seus conceitos. Percebe-se então que, embora haja uma tendência em situar a estética através de outras áreas do conhecimento, o que está explícito no pensamento de Meumann é que também deve existir a possibilidade de coexistir a abordagem pessoal com a objetividade da obra de arte.

Pela citação dos domínios da estética propostos por Meumann, não haverá problema algum em se evidenciar os fatores psicológicos intrínsecos à estética e que foram de grande contribuição. Mas o que ocorreu foi uma redução de tudo a uma visão apenas psíquica. A mesma coisa ocorrendo quando quiseram resolver as questões da Arte pela teoria da evolução de Darwin, ou pelo método historicista, ou

pela estética sociológica.

Segundo os psicologistas, a Beleza não está no objeto, é criada pelo espírito do sujeito que olha para ele; segundo Charles Lalo, a Beleza não está no objeto: só aparece quando a sociedade o aprova. Lalo chega, assim, ao absurdo de afirmar que um mesmo quadro pode ser feio, em determinado momento, para, depois, se tornar belo, por ter recebido a aprovação coletiva que antes lhe faltava (SUASSUNA, 2006, p. 388).

Assim, há uma tendência em preservar na obra artística a capacidade da beleza e da reflexão filosófica, através da estética, de forma independente do sujeito, mas, ao mesmo tempo, resguardando a sensibilidade própria do observador, seja transversalmente cortada por uma beleza absoluta (o Belo); ou pelas proporções físicas; ou pela presença de um Absoluto que permeia. Já o juízo de gosto kantiano, mesmo contrário à idéia de uma estética do sensível, contribui filosoficamente ao acentuar a imaginação como componente essencial presente na obra de arte e ao colocar em evidência o observador.

Cabe então, agora, buscar uma definição de estética que possa condensar e ampliar estas contribuições, conjuntamente com a afirmação de sua autonomia e, conseqüentemente, da arte.

### 3.3 Definição e autonomia da estética e da arte

---

O conceito de estética utilizado aqui será tecido com a contribuição e o diálogo entre alguns dos pensadores já expostos neste trabalho. É importante compreender que apesar de se encontrar elementos estéticos nos discursos da filosofia grega clássica não é lá que se encontra a resposta para o que é a estética. Portanto, uma viagem no tempo se faz necessária ora vindo ao presente, ora retornando, para a construção do conceito de estética filosófica.

Um conceito contemporâneo, e que de certa forma é um compêndio das condições e dos efeitos da criação artística ao longo do tempo, é o posto por Eco ao

definir estética como

[...] a indagação especulativa sobre o fenômeno arte em geral, sobre o ato humano que o produz e sobre as características generalizáveis do objeto produzido. [...] Quando, porém, se indicam como “estética” de qualquer arte discursos técnicos ou perceptivos, análises estilísticas ou juízos críticos, então poderemos ainda falar em estética, mas somente se atribuirmos ao termo uma acepção mais ampla e uma especificação mais concreta (ECO, 1991, p. 179-180).

Pode-se deduzir em resumo, que a estética é constituída por um discurso reflexivo e autônomo, de natureza filosófica e que trata dos aspectos gerais da arte, do fazer artístico e de seus resultados produzidos. Segundo Motta (2005), a razão de ser da estética está objetivamente ligada à elaboração de um discurso racionalmente articulado acerca da sensibilidade humana, como também à construção de um discurso reflexivo sobre o fazer artístico e o processo criativo humano.

Por esta razão o discurso da estética é, por natureza, filosófico muito embora se utilize de uma metodologia particular e tenha como objetos de análise os fundamentos da arte e as questões do belo.

Este caráter filosófico até meados do séc. XVIII não dava à estética a autonomia que a mesma necessitava para se colocar como processo de conhecimento independente da filosofia. Esta “liberdade” da metafísica, da lógica e da ética só é oficialmente adquirida em 1750 com a publicação de *Aesthetica* de Alexander Gottlieb Baumgarten. Baumgarten designou a Estética como a ciência que trata do conhecimento sensorial em contraponto à Lógica que aborda o saber cognitivo, para ele, o belo está no patamar mais alto de conhecimento desejado pelo ser humano.

Para Baumgarten a estética não se coloca como poética para a confecção de obras de arte, em suas palavras:

Estou bastante longe de garantir a mim ou a qualquer outro um belo talento de espécie universal – ou, especificamente, a um orador merecedor de seus louros, a um poeta, a um músico etc. –, que graças à ciência da estética atinja de certo modo a perfeição em qualquer situação. [...] (Estética, § 74).

Ao mesmo tempo em que ele expõe a atividade lúdica como totalmente necessária ao desenvolvimento da perfeição estética – já que o artista, no sentido

amplo da palavra não se sujeita à regra –, também coloca a necessidade de se trabalhar as habilidades natas, as quais se não “forem incrementadas por constantes exercícios, por mais alto que tenham sido colocadas, elas degenerarão e perderão força” (Estética, § 48). Com esta abordagem, Baumgarten, de certa forma, traz à estética a possibilidade de aproximação com a ciência, ao traçar uma linha tênue entre o talento natural e a capacidade de erudição, sem, no entanto, garantir que um obrigatoriamente sobreponha o outro (TOLLE, 2007).

Mas aqui se deve atentar que uma suposta separação ou busca por uma cientificidade do belo não é sinônimo de independência total da filosofia, ou corre-se o risco de mimetizar a estética com aquilo que ela definitivamente não é. Como diz Pareyson na sua tentativa de identificação do lugar da estética:

[...] há quem sustente que a estética não é filosofia, ou porque ela é, antes, alguma coisa intermediária entre a filosofia e a história da arte, ou porque ela não se encarrega de dar uma definição geral da arte, ou porque, sendo a concreção necessária em tais assuntos, os testemunhos dos artistas, as reflexões dos críticos e historiadores e as doutrinas dos teóricos de cada arte em particular podem substituir, validamente, toda estética filosófica e mesmo, reivindicar, por si sós, o nome de estética, sem preocupar-se em ser prolongadas ou elaboradas em teorias filosóficas, verdadeira e propriamente ditas (PAREYSON, 2001, p. 3)

Por outro lado, ao se cristalizar totalmente o caráter filosófico da estética, esquecendo-se da experiência do fazer artístico e o produto deste, o problema acarretado é posto da seguinte maneira:

O filósofo que pretenda legislar em campo artístico ou que deduza, artificialmente, uma estética de um sistema filosófico preestabelecido, ou que, em qualquer caso, proceda sem considerar a experiência estética, torna-se incapaz de explicar esta última e sua reflexão cessa de ser filosofia para reduzir-se a mero jogo verbal (PAREYSON, 2001, p. 3).

Para Pareyson a estética é a soma da experiência com a reflexão e com o caráter especulativo e concreto ao mesmo tempo. Com isto, de certa forma, a definição de estética de Pareyson se coaduna com a definição dada por Eco<sup>7</sup> no início

---

<sup>7</sup> Umberto Eco, juntamente com outros intelectuais importantes, tais como Gianni Vattimo e Mario Perniola, foram alunos de Luigi Pareyson.

deste tópico. É essa combinação entre reflexão e experiência que possibilita uma *totalidade* própria do que é estética:

Os perigos aos quais a estética pode expor-se por uma abertura ao concreto da experiência, isto é, o risco de confundir-se com a crítica ou a história ou a técnica da arte, são amplamente compensados e retificados pelas vantagens que lhe provêm daquela abertura, isto é, uma inexaurível multiplicidade de problemas e uma contínua possibilidade de revolução. Por outro lado, o contato vivificante com a experiência só é possível com aquele limite que, impedindo a estética de identificar-se com a experiência estética, garante sua distinção da crítica, da poética e das teorias das diversas artes (PAREYSON, 2001, p. 9)

Nesta ótica, a estética procura objetivamente chegar a conclusões teóricas universais do mundo artístico, ou seja, o conjunto de fatos e elementos que contribuem para a atividade artística (MOTTA, 2005). Mas para se chegar a estas “teorias universais” deve-se passar pela barreira do gosto pessoal e esta “passagem” é bem possível já que,

[...] no seio de cada experiência pessoal existem ‘elementos intelectuais que, para lá da ordem da sensibilidade, podem servir como pontos de referência; cada pessoa ao exercer o seu gosto pessoal, reconhece alguns juízos formulados por outros como esteticamente superiores, criticamente mais precisos (ECO, 1991, p. 57).

Uma das questões abordada pela estética é, grosso modo, o problema da definição do *que é obra de arte*. Entendo que há a necessidade da obra de arte estar voltada ao interesse de ser arte, não a vinculando necessariamente a qualquer tipo de função. Diversos autores pensam de maneira similar, como por exemplo, para Dufrenne é necessário que a obra de arte “seja considerada propriamente como obra, isto é, como objeto estético e não como objeto útil” (2004, p. 49). E ele vai além ao dizer que existe um valor estético passível de ser criado e que o artista, “ao procurar, procura aquilo que pode encontrar o mundo: toda obra é subjetiva para ser objetiva, visto ser esta sua maneira de ser veraz” (p. 57). A mesma abordagem é posta por Pareyson ao “reivindicar a possibilidade de que uma obra se mostre aderente a um objetivo e adaptada a uma destinação sem, por isso, sofrer menoscabo na sua qualidade artística, já que esta se adéqua àquela finalidade justamente na sua realidade de arte” (PAREYSON, 2001, p. 54).

Pareyson diz que ao se negar, por exemplo, a arte quando esta se torna propaganda, ou pregação é semelhante a quando esta se reduz à técnica ou no afã de um valor artístico exclusivo e absoluto, para ele

A arte pode ter fins e assumir funções não artísticas somente através de sua inviolada realidade artística. [...] É necessário dar-se conta de que o conceito de autonomia da arte, quando corretamente entendido, é totalmente compatível com o ideal e o programa de uma arte nutrida de humanidade e capaz de desempenhar outras funções, já que as especificações da arte garantem, ao mesmo tempo, sua funcionalidade e suficiência [...] (PAREYSON, 2001, p. 46).

Meu entendimento é que a obra de arte não possui diretamente uma necessidade de ser útil, mas que, indiretamente, esta qualidade pode estar presente, sem necessariamente tirar da obra sua inerência criativa. A definição de tal característica é de suma importância nos dias atuais, principalmente pela utilização da arte, na maioria das vezes, atrelada a uma função comunicativa e instrumental, sem falar na capacidade que a indústria cultural possui de massificação sem reflexão. A função da estética pode ser exercida independentemente da função do objeto artístico estudado. Assim, uma peça qualquer de publicidade pode ser esteticamente analisada em detrimento de sua utilidade, o mesmo acontecendo com produtos artísticos veiculados na TV, vídeo, cinema ou em redes digitais e todas as outras formas tradicionais do fazer artístico.

### 3.3.1 Principais manifestações da arte

---

Ao se observar a arte e, conseqüentemente, a estética e a definição de suas principais manifestações, mesmo sem levar em consideração os dias atuais nos quais a tecnologia fomenta novas possibilidades de se fazer arte, encontra-se um número razoavelmente grande de possibilidades de expressões artísticas.

Souriau (1983, p. 103) divide as belas-artes em sete campos utilizando o conceito de *qualia*<sup>8</sup> artisticamente utilizáveis, a saber:

---

<sup>8</sup> 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\\_](http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/hbarbas/Textos/Qualia_Proust_)

- 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
- Sons musicais: música, música dramática ou descritiva.

Some-se a esta divisão outras manifestações próprias da contemporaneidade e que não se encaixam diretamente em apenas um dos campos apresentados acima como: teatro, histórias em quadrinhos e *cartoons*, a arte digital, multimídia, *net.art*<sup>9</sup> etc. O próprio Souriau deixa claro que a divisão proposta por ele é histórica e empírica, podendo ser enriquecida com novas divisões, evidentemente sem quebrar o que já está posto.

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?

---

H\_Barbas.pdf) e não “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). No capítulo seguinte utilizo o conceito de *qualia* na definição do que é obra de arte multimídia, partindo dos *qualia* artisticamente utilizáveis proposto por Souriau, em que a presença de mais de um *quale*, desde que de campos diferentes, define o que é multimídia independentemente do veículo (mídia) utilizado ou do conceito de interatividade. A relação direta entre *qualia* e arte está no fato da inefabilidade de ambos, implicando na experiência direta para absorção do objeto.

<sup>9</sup> 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.

Ainda segundo Souriau,

[...] é fácil ver que a cor na pintura, o claro-escuro na aquarela, o relevo na escultura, o movimento na dança, os elementos fonéticos essenciais da voz articulada na literatura, o som puro na música etc., são igualmente dados qualitativamente específicos, que diversificam a arte no plano da existência fenomenal (1983, p. 88).

Então não é tão trivial encontrar essas principais manifestações já que as mesmas obedecem a um sentido mais complexo dos *qualia* sensíveis. Estes *qualia* são, em complexidade e em número, na mesma proporção das possibilidades de artes que existem ou possam vir a existir, tendo seus limites fincados no sensorial.

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 universo 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 com a possibilidade de abstração de qualquer função ou utilidade que não seja aquela própria da criação artística.

Assim a questão posta é a da possibilidade de absorção e percepção, por parte do observador – e mais especificamente no universo deste trabalho, do diretor de arte e mídia –, dos diversos *qualia* e, ao mesmo tempo, a compreensão que a obra criada deve ser compreendida num todo. Esta possibilidade de integração de *qualia* é entendida por Souriau como possível, a partir de correspondências entre as manifestações artísticas, mesmo que isto não tenha sido imaginado pelo artista:

Com efeito, não esqueçamos isto, que é essencial: quaisquer que sejam as similitudes que possamos encontrar, por exemplo, entre uma melodia e um arabesco decorativo, entre uma combinação de cores e um acorde musical (salvo exceções muito raras e

facilmente detectáveis), nem o músico, nem o desenhista ou o pintor, entretanto, as desejaram ou procuraram. O músico pensou musicalmente, o pintor plasticamente. E é nos próprios princípios da arte específica de cada um e na experiência ativa e concreta que adquiriram, em seus respectivos trabalhos, dos imperativos e optativos destes, que estavam secretamente implicadas as razões dessa similitude (SOURIAU, 1983, p. 31).

Como arremate, pode-se dizer que para a arte é necessário a existência de fatores físico-temporais como manifestações artísticas, concomitante com os aspectos subjetivos ou espirituais, como bem resume Pareyson,

Grande parte da magia e do mistério da arte consiste exatamente nesta convergência de espiritualidade e fisicidade, que faz da obra um corpo e um espírito, uma coisa e, juntamente, um valor. [...] A magia da obra de arte não é a convergência, ou a copresença, ou a mediação da sua espiritualidade e da sua fisicidade, mas a coincidência destes dois termos: o fato de na obra não existir nada de físico que não seja significado espiritual, nem nada de espiritual que não seja presença física (PAREYSON, 2001, p. 156-57).

Portanto, há aqui uma idéia de totalidade e de não separação das partes, sob pena de distorções no trato da arte quando esta definitivamente encontra a tecnologia com toda a sua possibilidade de amálgama. De fato, cabe à estética a função de totalidade, sem negligenciar as especificidades das manifestações artísticas – que podem ser estudadas e analisadas em suas técnicas específicas –, mas dando espaço à compreensão filosófica, à concretude da arte, à crítica e à poética, em prol de uma reflexividade verdadeiramente filosófica sobre o objeto artístico.

É esta idéia de totalidade própria da arte que permite a ação de uma estética com trâmite pelas mais diversas expressões artísticas, sendo ela filosófica, no primeiro instante, para depois ousar ser comparativa e enredada nas manifestações as quais se propõe refletir.

Ressalto aqui que essa característica de totalização própria da reflexão estética é um caminho natural de engajamento por parte do diretor de arte, seja ele advindo de áreas especializadas do conhecimento, ou com formação em direção de arte e mídia. Dessa maneira, ao lidar com a variedade de expressões e de matérias-primas, ao mesmo tempo em que incapaz de dominar todas as técnicas, resta-lhe o

caminho da estética para coadunar os vários elementos e permitir que sua função de direção tenha êxito. No caso específico do especialista que se defronta com a tarefa da direção de arte, o caminho passa pela abertura do conhecimento, pela imersão na história da arte e pela descoberta de técnicas e materiais de outras especialidades, ações estas contempladas pela proposta de educação do diretor de arte e mídia.

### 3.3.2 Estética comparada e emaranhada

---

Em sua obra *A Correspondência da Artes*, Souriau (1983) aborda a idéia de *estética comparada* a partir da literatura comparada, esta procurando confrontar literaturas de diferentes culturas e línguas e aquela traçando um paralelo entre a arte dos primitivos e a dos civilizados, entre oriente e ocidente etc. Mas ele expande sua idéia de estética comparada para o cotejo entre as diversas manifestações artísticas:

Chamar-se-á, aqui, de estética comparada à disciplina cuja base é o confronto das obras entre si e dos procedimentos das diferentes artes, tais como a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a poesia, a dança, a música, etc. (SOURIAU, 1983. p. 19)

Dessa forma, e independente de sua manifestação, as obras de arte podem ser vistas através da estética como repleta de *correspondências intercomunicantes*. Essas correspondências podem ser resumidas na idéia de *mundo artístico* contido em cada obra de arte:

Toda a obra de arte apresenta um universo. A esse universo, por comodidade, chamamos de mundo A (artístico). É o conjunto – forma e fundo, continente e conteúdo, ritmo, idéias, personagens, cenário, sentimentos, acontecimentos – de tudo o que é trazido e apresentado pela obra, de tudo o que a constitui e de tudo o que ela constitui. O artista que é o demiurgo, cria, constrói, fulgura em cosmogonia esse universo. E é nesse universo que o espectador, o ouvinte ou o leitor, durante sua contemplação ou leitura, vive, instala-se e situa-se. Nessa magia da arte, esse universo constitui, provisoriamente e por hipótese – seria melhor dizer mesmo, por tese –, toda a realidade (SOURIAU, 1983, p. 238).

Depreende-se então que, cada universo contido em uma obra de arte, independentemente de seu veículo de manifestação tem seu *status* único, mas ao mesmo tempo correlato, já que cada *universalidade* terá elementos estéticos comparáveis entre si mesmo dentro da autonomia de cada tipo específico de

manifestação artística.

No mesmo sentido proposto por Souriau, há também a contribuição de T. W. Adorno que em seu ensaio “*Die kunst und die Künste*” (1973) esboça a teoria do enodamento ou emaranhamento das artes (*Verfransung*). Segundo Durão, o termo emaranhamento das artes “caracteriza um processo pelo qual os diversos gêneros artísticos rompem suas fronteiras para gerar um estranho tipo de aproximação” (DURÃO, 2003). No entanto o termo *Verfransung* também pode significar, dialeticamente, *decompor em fios*, determinando assim uma tendência das artes em não mais ficarem estáticas em seus campos ou sistemas. Ainda segundo Durão,

A idéia de emaranhamento teoriza uma inclinação das artes, ao mesmo tempo generalizada e não programática, em romper as barreiras tradicionais impostas por seus materiais brutos e, conseqüentemente, de se aproximar uma das outras. Ela pode em grande medida ser empiricamente verificada no desenvolvimento das artes depois do esgotamento das vanguardas, em uma dinâmica que obliquamente atesta a hipótese sobre o surgimento do pós-modernismo com a mudança de um paradigma temporal para um espacial [...] (DURÃO, 2003, p. 51)

Já Eco, do ponto de vista da experiência pessoal, fala sobre se chegar às *teorias universais*, transpondo a barreira do gosto, considerando-se que

[...] no seio de cada experiência pessoal existem “elementos intelectuais que, para lá da ordem da sensibilidade, podem servir como pontos de referência”; cada pessoa ao exercer o seu gosto pessoal, reconhece alguns juízos formulados por outros como esteticamente superiores, criticamente mais precisos (ECO, 1991, p. 57).

Mais uma vez a estética vê em seu caminho a possibilidade de reflexão e de entendimento objetivo das obras de arte, independentemente de sua natureza material ou de sua técnica.

Cabe aqui observar que mesmo sem respeitar uma linha de tempo, estes diversos autores buscam acentuar o valor de uma estética livre de qualquer tipo de amarra, mas com o compromisso do desejo da verdade, mesmo que em múltiplas possibilidades, ao longo do tempo e da geografia e nas mais variadas expressões artísticas. Este compromisso faz parte da estética filosófica com toda sua abertura dialógica para o novo, conforme apresento no item seguinte, através da teoria da

formatividade de Pareyson.

### 3.4 Luigi Pareyson, estética, complexidade e tecnologia

---

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.

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<sup>10</sup>. Para Pareyson, na hermenêutica há um envolvimento total da pessoa no momento da interpretação e quando se traz isto para o universo da arte, esta envoltura torna-se mais evidente.

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

---

<sup>10</sup> O capítulo anterior traz mais informações sobre a hermenêutica pareysoniana e seu conceito de interpretação, ambos abordados em sua obra Verdade e Interpretação.

[...] 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).

Pareyson e sua teoria da formatividade coloca a estética como *reflexão filosófica* sobre a experiência artística, definindo-a como

[...] uma atividade na qual execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de uma valor original (PAREYSON, 2001, p. 25-26).

Vale à pena lembrar que ao longo deste capítulo tive a oportunidade de apresentar partes do pensamento pareysoniano, através de sua definição de estética e da autonomia da arte, mas, em seus escritos Pareyson vai adiante e aborda temas tais como pessoalidade e impessoalidade da arte enfocando a arte, a pessoa e a sociedade, conforme argumenta:

Justas são as exigências de reconhecer de um lado o *condicionamento* social da arte e, de outro, a sua ineliminável *pessoalidade e inventividade*. Estas duas exigências nem ao menos estão em contraste; antes, convergem e coincidem nos conceitos de pessoa e de criatividade humana (PAREYSON, 2001, p. 115).

Outro item de reflexão na obra de Pareyson é sobre a possibilidade e a impossibilidade da história da arte, para ele de um lado “os nexos históricos são acentuados até comprometerem a originalidade das obras e, de outro, a singularidade destas é exaltada numa independência atomística privada de relações” (2001, p. 129). Mais uma vez Pareyson recorre ao todo como possibilidade de solução:

[...] evidencia-se que *história da arte* é possível somente quando os conceitos de *historicidade* e *especificação*, e de *continuidade* e *originalidade* não se radicalizam, respectivamente, de modo a se excluírem um ao outro, mas quando convergem e se conciliam (2001, p. 130).

Neste ponto já dá para perceber certa nitidez nos conceitos e reflexões feitos até aqui tais como: (i) a presença da interpretação na mediação entre observador e

obra de arte; (ii) a existência de uma fragmentação da arte, quer seja através da ênfase na arte como fazer ou da abordagem estética escolhida e (iii) a possibilidade de recomposição dessa arte através de uma estética filosófica. Uma seqüência possível que quero adotar é a da proximidade e comparação entre a estética filosófica e outros teóricos contemporâneos que corroboram, não especificamente com a estética, mas por exemplo, com a idéia de complexidade e de ecologia cognitiva, que são, respectivamente, Morin e Lévy.

Em comum com os teóricos da estética citados anteriormente, está que ambos trabalham com a idéia que, cada vez mais, a compreensão das partes depende da compreensão do todo e vice-versa, não isolando um determinado conhecimento de maneira positivista.

Por exemplo, enquanto Pareyson nos fala sobre a confusão praticada por alguns ao reduzirem ou absolutizarem a estética a uma única manifestação artística, ao mesmo tempo diz que se deve garantir um sistema de arte passível de ter como base uma determinada cultura ou sensibilidade (PAREYSON, 2001, p. 178); concomitante a isso, Morin em seu Método coloca o perigo de se ter um *conhecimento geral* que pode esconder "as dificuldades do saber, ou seja, a resistência que o real impõe à idéia: ele é sempre abstrato, pobre, 'ideológico', ele é sempre simplificador" (MORIN, 2005a, p. 28), mas que esse conhecimento requer "ao mesmo tempo uma maior riqueza na diversidade e uma maior riqueza na unidade (que será, por exemplo, fundada na intercomunicação e não na coerção)" (MORIN, 2005a, p. 148-149).

Essa preocupação em não relativizar é bastante nítida no pensamento *pareysoniano*, até mesmo quando questiona a possibilidade ou impossibilidade de uma história da arte diante dos conceitos de originalidade e continuidade:

De um lado, os nexos históricos são acentuados até comprometerem a originalidade das obras e, de outro, a singularidade destas é exaltada numa independência atomística e privada de relações. Em suma, de um lado, a historicidade que compromete a especificação e, de outro, a especificação que nega a historicidade, de um lado, a continuidade que compromete a originalidade e, de outro, a originalidade que nega a continuidade (PAREYSON, 2001, p. 130).

Para Pareyson a existência de uma *história da arte* só se torna possível quando os conceitos de historicidade/continuidade e especificação/originalidade não se excluem. Há aqui, novamente, uma forte aproximação com o pensamento de complexidade postulado por Morin, principalmente quando questiona a ruptura entre a reflexividade filosófica – ficando esta apenas na sondagem do sujeito por si próprio – e a objetividade científica, em que ele declara que o “conhecimento científico está sem consciência” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 28).

Como um dos exemplos de diálogo entre formatividade e complexidade há o *princípio sistêmico ou organizacional* da teoria da complexidade de Morin (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 209-210). De pronto e sem muito esforço, pode-se associar este princípio com a compreensão *pareysoniana* entre uma estética filosófica e abrangente e as estéticas imputadas para cada tipo específico de manifestação artística,

Certamente, compete à estética estabelecer o específico de uma determinada arte; mas a estética deve fazê-lo num plano que interesse a todas as artes, isto é, tendo em conta todos os aspectos da experiência artística e, por isso, as repercussões que a teoria de uma determinada arte pode e deve ter no âmbito das outras artes e as ressonâncias que, no tratamento de uma determinada arte, pode ter o tratamento geral de todas as outras artes (PAREYSON, 2001, p. 13).

Apesar de não usar os mesmos termos utilizados por Pascal na sua forma de conhecimento do todo, é evidente a preocupação de Pareyson em explicitar o que é o todo para a arte e o que são as partes – advindas, como consequência, das diversas correntes do pensamento humano.

Ele não ignora as divisões da arte, pelo contrário, as aceita, ao mesmo tempo em que indica os vetores intrínsecos ao primeiro princípio: 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 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).

Outro princípio que aproxima complexidade e formatividade é o *princípio hologramático* que é consequência do anterior e do entendimento que o todo, na arte, pode ser contemplado em cada obra artística, via estética filosófica. Há aqui também outra aproximação, agora com o conceito de *estética comparada* encontrado em Soriau, no qual as obras de arte podem ser vistas através da estética como repleta de correspondências intercomunicantes. Estas correspondências podem ser resumidas na ideia de *mundo artístico* contido em cada obra de arte e que é o conjunto de “tudo o que é trazido e apresentado pela obra, de tudo o que a constitui e de tudo o que ela constitui” (SOURIAU, 1993, p. 238), independente da técnica e do material.

A arte impregna a sociedade, mas ao mesmo tempo se distingue desta. Assim como em um holograma, pode-se encontrar arte em tudo que é manufaturado pelo ser humano, inclusive nos artefatos da técnica. Este é o princípio básico da formatividade, já que

Sem “formatividade”, nenhuma atividade é bem-sucedida no seu intento. Em toda obra humana está presente um lado inventivo e inovador como primeira condição de toda realização. Isto explica como pode haver arte em toda atividade humana, no sentido de que, em qualquer circunstância, trata-se de fazer com arte... (PAREYSON, 2001, p. 31).

Assim a arte se estende a toda atividade do ser humano, com gradações que levam até a arte como atividade especificada e distinta. Em síntese, “como a *vida* penetra *na arte*, assim a *arte* age *na vida*” (PAREYSON, 2001, p.41).

Outra questão na qual este princípio hologramático também é visível é a da crítica ao impessoalismo artístico levantada por Pareyson. Ele faz a distinção entre o indivíduo e todo o restante que o influencia na defesa da personalidade artística, da seguinte maneira:

Certamente, a obra de arte contém o espírito do tempo, a voz de um povo, a expressão de um grupo, mas tudo isto o contém refratado na singularíssima espiritualidade de uma pessoa, porque o homem nada pensa, cumpre ou faz, a não ser pessoalmente (PAREYSON, 2001, p. 102).

É clara aqui a visão do *holos* presente em cada indivíduo, repleto do completo do mundo, mas ao mesmo tempo distinto dele. A mesma analogia pode ser empregada ao objeto artístico, único em si mesmo, ao mesmo tempo em que é a soma da “voz de um povo” particularizada na figura do artista. Exemplos modernos de criação pessoal, já alimentado de todas as influências do ambiente e da sociedade, com contribuições coletivas encontram-se no cinema, na televisão e nas instalações nas quais a interatividade se faz necessária etc.

Pareyson nos diz, em remate, que é indispensável que “tanto o influxo da sociedade sobre a arte quanto o influxo da arte sobre a sociedade [...] tornem-se, para o artista, estímulos formativos e possibilidades de arte” (PAREYSON, 2001, p. 117).

Lévy irá contribuir aqui com seu conceito de hipertexto e sua proposta de caracterizá-lo através de princípios abstratos: o de metamorfose, heterogeneidade, multiplicidade, exterioridade, topologia e mobilidade dos centros (LÉVY, 1993, p. 25-26), podendo se encaixar na idéia de unidade/diversidade contida na estética filosófica e no uso da tecnologia como elemento essencial para a compreensão de obras

multimídia.

Em seu conceito de *ecologia cognitiva*, Lévy insiste nas idéias de dimensões coletivas, dinâmicas e sistêmicas entre cultura e tecnologias intelectuais, mas sem negar a personalidade do sujeito no ato cognitivo, o que vem ao encontro do que expus sobre a estética filosófica. Para ele

Há estruturas, sem dúvida, mas é preciso descrevê-las como são: provisórias, fluidas, distribuídas, moleculares, sem limites precisos. Elas não descem do céu das idéias, nem tampouco emanam dos misteriosos 'envios' do ser heideggeriano, mas antes resultam de dinâmicas ecológicas concretas (LÉVY, 1993, p. 148).

Ecologia cognitiva então se harmoniza não apenas com o conceito de estética filosófica – que considera conjuntamente personalidade e historicidade – mas a própria hermenêutica pareysoniana, em seu exemplo da interpretação de uma obra musical. Existem as estruturas, mas ao mesmo tempo certa “maleabilidade” destas, desde que sem ultrapassar o limite do que as fazem reconhecer, caso contrário deixaria de ser uma para tornar-se outra. A contribuição de Lévy que se encaixa diretamente neste trabalho é a compreensão de interface como parte do sensível e em oposição a algo voltado a uma simples metafísica universal,

Em oposição às metafísicas com espaços homogêneos e universais, a noção de interface nos força pelo contrário a reconhecer uma diversidade, uma heterogeneidade do real perpetuamente reencontrada, produzida e sublinhada, a cada passo e tão longe quanto se vá. Se todo processo é interfaceamento, e portanto tradução [como a interpretação na hermenêutica e estética pareysoniana] [...] é porque nenhuma mensagem se transmite tal e qual, em meio condutor neutro, mas antes deve ultrapassar descontinuidade que a metamorfoseiam (LÉVY, 1993, p. 183)

Adorno também vislumbra o universo da arte multimídia atual – mesmo não tendo feito parte dele – repleto de manifestações artísticas e de tecnologia sendo que esta última se configura como o aglutinante para as interações das manifestações artísticas. Segundo Richter, é o Adorno maturado que se interessa pelo que ele chama de emaranhamento, como “estratégias modernistas da arte, literatura, e música caracterizadas por uma dissolução gradual dos limites genéricos e materiais” (RICHTER, 2006, p. 120, tradução nossa).

Todo o potencial tecnológico atual impregna o modo de se relacionar com a arte; seja no aprimoramento técnico ou na maior interatividade; seja na possibilidade de expansão do universo artístico de quem produz arte ou na sua maior difusão. Para o artista que se apodera de um conhecimento técnico de qualquer tipo de expressão da arte – música, escultura, pintura, cinema, fotografia, arquitetura etc. – e neste resume toda a sua informação artística estará, no mínimo, restringindo-se à arte como fazer e perdendo a oportunidade de recomposição de uma arte sem fronteiras, incapacitando-se para a possibilidade da compreensão do universo da arte multimídia atual. Portanto, reafirmo que isto não é uma restrição de cunho técnico, mas de abordagem estética, na qual o conhecimento da expressão artística não inclui o domínio técnico e sim o da reflexão, mas que esta, em si mesma, implica no conhecimento das técnicas e das relações entre as manifestações. Também afirmo que esta necessidade é condição essencial para a formação de diretores de arte e mídia e, até certo ponto, opcional para os outros profissionais, sendo que o ponto de encontro de ambos irá se dar na compreensão do mundo e no envolvimento tecnológico cada vez mais acessível e inexorável.

Todos os argumentos em prol de uma estética filosófica listados anteriormente, mais a contribuição tecnológica atual, dá forma à proposição da tese, a saber: a atividade de direção de arte e mídia – não apenas específica das artes multimídias, mas também das artes primárias como o teatro, a dança entre outras – se dá no âmbito da estética, de modo o mais completo possível e que, no contexto atual, são os meios tecnológicos que propiciarão tal completude. Negligenciar esta possibilidade de formação a um profissional ligado à arte multimídia é enfatizar fragmentações históricas e conceituais que não resolvem a questão, mas que apenas reproduzem a forma de arte como fazer. De outro modo, encarar tal plausibilidade de educação é demonstrar a diferença entre o fazer, a expressão e o conhecer, tornando definitivamente factíveis os indícios dessa fragmentação que com o avanço tecnológico pode ser detectada.

### 3.5 Manifestações artísticas e direção de arte e mídia, quando a fragmentação se evidencia

---

Conforme apresentei no item 3.3.1, o campo artístico pode ser encarado através do conceito de *qualia* como proposto por Souriau (1983), ali ele consegue dividir as belas-artes em dezenove manifestações artísticas distintas e agrupadas de acordo com os sete graus das belas-artes. Como o próprio autor comenta, não é seu objetivo ter uma divisão estanque, mas passível de acréscimo, por se tratar de uma visão histórica da arte.

No âmbito da educação superior da formação de profissionais ligados à arte, o que se percebe é a manutenção desses *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 à formação, já que foi dessa maneira que assim o vivenciei. 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 (1994; 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 detrimento 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.

No entanto, oficialmente há o conhecimento da proposta de Pareyson 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 trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre a relação com o mundo [arte como conhecer]. (BRASIL, 1998, p. 44).

Indico aqui alguns estudos realizados sobre arte no contexto escolar, a exemplo de Coragem (1989), Buoro (1996), Franco (1998), De Camillis (2002) e Fusari e Ferraz (2001) que apontam alguns problemas encontrados, como o descaso dos órgãos oficiais, a falta de clareza na concepção da Educação Artística e à própria incapacidade que os professores dessa disciplina possuíam, à época, para definir e justificar o valor da arte na escola.

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 muito mais sua compreensão e conhecimento dentro do universo artístico e por consequência 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.

No entanto, a possibilidade de formação de uma profissional multimídia e 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).

### 3.6 Aproximações

---

O universo da arte será sempre permeado por mais de um mundo, seja este o do objeto, o do sujeito, do sensível ou do cognitivo. Pareyson coloca a estética filosófica em primeiro plano, como a reflexão sobre a experiência, mas adiciona a esta reflexão o concreto, ao “ponto em que experiência e filosofia se tocam; a experiência para estimular e verificar a filosofia, e a filosofia para explicar e fundamentar a experiência” (PAREYSON, 2001, p. 10). Em outras palavras, a estética pode possibilitar uma compreensão da obra de arte sem a necessidade de destacar um mundo específico, que não o da própria reflexão.

Mesmo a dicotomia entre juízo universal e juízo de gosto pode andar nesta vereda intermediária,

[...] o fato é que gosto pessoal e histórico e juízo único e universal não são dois modos opostos de conceber e teorizar a valoração estética, como resulta daquelas doutrinas contrárias, mas são, antes, dois aspectos inelimináveis da leitura e da crítica de arte (PAREYSON, 2001, p. 242).

O ponto de início pode ser a individualidade e o contexto temporal, o ponto de chegada uma universalidade que deve desvencilhar-se das condições históricas e pessoais, tarefa “árdua e difícil, não impossível: o juízo é o ponto no qual, através da mutabilidade do gosto histórico, se realiza e pode realizar-se um acordo entre os intérpretes.” (PAREYSON, 2001, p. 246). Dufrenne, no mesmo tom da estética pareysoniana e na defesa de uma fenomenologia da estética assim coloca a questão da universalidade:

É, então, baseado num justo título que meu juízo aspira à universalidade, pois a universalidade indica a objetividade e essa objetividade está assegurada pelo fato de ser o próprio objeto que se julga em mim desde que se impõe a mim com toda a força de sua presença radiosa (DUFRENNE, 2004, p. 47).

Diante da primeira indagação que propus – sobre a fragmentação da arte ser ou não resultado da aplicação do modelo normalista e cartesiano e a sua visão de mundo, que expôs certa impossibilidade de se ter um conhecimento geral sobre determinadas coisas – entendo que, de acordo com os conceitos apresentados neste capítulo, o ensino de arte foi cada vez mais compartimentado, tendo como referências a técnica e a matéria-prima de cada expressão artística.

Ao mesmo tempo em que é notória a fragmentação, inclusive pedagógica, da formação de mão-de-obra – seja ela artística ou não –, percebe-se também que há a possibilidade de recomposição de uma arte que pode ser entendida no seu todo e que esta compreensão é indispensável para ao diretor de arte e mídia e o universo multimídia atual. Esta possibilidade é dada pela estética filosófica, que penso ser capaz de recompor o que aparentemente está decomposto:

[...] através da mutabilidade do gosto e da diversidade das interpretações, e apesar de todas as incompreensões e divergências, pouco a pouco vai se realizando um acordo cada vez mais unânime acerca do valor de certas obras, isto é, impõe-se a universalidade, a objetividade, a unicidade de juízo (PAREYSON, 2001, p. 246).

Em meu entendimento, a compreensão necessária para a arte multimídia contemporânea, assim como uma possível abordagem pedagógica para seu ensino, se dá de maneira eficiente através de uma estética. Com a compreensão que esta não é apenas filosófica, ou concreta, ou crítica, ou poética ou teoria específica sobre determinada manifestação artística. A estética posta por Pareyson e adotada neste trabalho é a junção dessas categorias:

**filosofia + concreto + crítica + poética + teoria específica.**

Capitaneado pela estética filosófica, abre-se a possibilidade de compreensão da arte de maneira menos específica ou voltada apenas à técnica, ao mesmo tempo em

que, mesmo dentro de uma especificidade, estabelece-se o diálogo com o todo, o que é vital para a função do diretor de arte e mídia. Aqui o sensível é o foco e ponto de partida para crítica e poética, mergulhando artistas, técnicos, artesãos e diretor num mesmo caminho, discutindo idéias e conceitos com um aglutinante imparcial, que é a estética, mas com personalidade adquirida pela pessoalidade e historicidade de todos os agentes envolvidos, em especial o diretor.

Portanto, um sistema voltado à preparação de diretores de arte e mídia não deve ser "amarrado" em sua estrutura, seja pela técnica ou por uma manifestação *a priori*, já que a aptidão de cada aluno se encarregará disto. Ao se acentuar as diferenças da arte naquilo que é de sua materialidade ou técnica, caminha-se para a fragmentação, implicando na impossibilidade de reflexão sobre o todo da arte. A pretensão do diretor de arte e mídia é a de criação e de reflexão na arte, que pode ser multimídia ou não. Assim, os objetivos, as competências e habilidades, o currículo e a própria postura dos que fazem o curso de Bacharelado em Arte e Mídia devem prever aberturas para que o diálogo entre expressões artísticas e a estética se dê da maneira mais natural possível, com "passagens suaves" entre uma manifestação e outra e com as contribuições da tecnológica, conforme apresentarei no próximo e último capítulo.

#### **4 Arte e mídia e a possibilidade de uma educação multidimensional**

O ponto de partida conjecturado no capítulo anterior aponta para uma constatação que é o cerne deste trabalho. A aproximação feita estabelece uma fragmentação da arte por duas razões: (i) pela 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 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 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<sup>1</sup>.

No entanto, quero deixar claro novamente que não condeno essa abordagem,

---

<sup>1</sup> Posso dar um exemplo típico de abordagem tecnicista vivenciada por mim, quando aluno de música, em aulas de harmonia tradicional. Depois de ser apresentado a um conjunto de regras básicas da harmonia o objetivo era preservar o máximo possível dessas regras, sendo que o bom desempenho de aprendizagem é não quebrá-las. O que ocorria diversas vezes era o professor apontar, ainda no papel, os “erros” do exercício e em seguida, ao tocá-lo dizer paradoxalmente, que estava esteticamente “bonito”, mas também que estava “errado”.

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 a profissão solicita. 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.

Os cursos de bacharelado voltados à formação de instrumentistas, desenhistas, fotógrafos, arquitetos, dançarinos etc., possuem esta preocupação de aprimoramento, em que a passagem para os níveis seguintes de aprendizado se dá pelo domínio técnico. Uma vez vencidas as barreiras da técnica, como condicionante, é que sobrem o nível da expressão, do conhecimento e da criatividade, geralmente maturado na experiência e vivência profissional. Porém, ao se levar em conta a realidade do diretor de arte e mídia, conforme apresentada no primeiro capítulo, seria necessário que o mesmo tivesse o domínio técnico nas diversas manifestações da arte para, posteriormente, poder se aventurar na criação e expressão artística própria de sua função. Ou, de maneira análoga, querer que o compositor domine todos os instrumentos, ou o pintor todas as técnicas da pintura, ou o fotógrafo todos os equipamentos fotográficos e assim sucessivamente. Em outras palavras, ultrapassar a barreira da técnica para a da criação é similar a cruzar a fronteira entre o aprendiz, que se vê prisioneiro de regras e limitado em conhecimento, e o mestre.

Nesse sentido, a ênfase na técnica não vem a ser um fator complicador na tentativa de formação multidimensional específica do diretor de arte e mídia, haja vista as outras profissões não ligadas à arte também possuírem esse fato como característica. No caso da direção de arte e mídia, o domínio técnico específico não se impõe como barreira, já que não condiciona o profissional na atividade de direção, mas apenas lhe indica possibilidades e limitações, da mesma forma como o compositor erudito sabe das restrições técnicas de cada instrumento e o fotógrafo os limites de cada equipamento. Assim não será preciso discutir a educação do diretor de arte e mídia nos meandros técnicos de seu currículo, bastando o entendimento que a técnica estará presente, permeando as manifestações artísticas vivenciadas como conhecimento informativo, cabendo ao aluno a vivência das técnicas artísticas, sendo

opcional seu aprimoramento.

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. Conforme visto, 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.

Essas contribuições na estética, no sentido da fragmentação aqui apresentada, aplicaram a visão cartesiana e reducionista então vigente, chegando à segmentação das chamadas ciências humanas e, por conseguinte, da arte. O caminho aberto teve como consequência a super-valorização da especialização, em que cada segmento se alça à verdade, ao preço de cobrir com teste a possibilidade de um entendimento geral, conforme nos diz Morin,

Enquanto a cultura geral admite a possibilidade de se buscar a contextualização de toda informação ou de toda idéia, a cultura técnica e científica, em nome do seu caráter disciplinar especializado, separa e compartimenta os conhecimentos, o que torna cada vez mais difícil a contextualização destes. Além disso, até a metade do século XX, a maior parte das ciências tinha a redução como método de conhecimento (do conhecimento de um todo para o conhecimento das partes que o compõem), e o determinismo como conceito principal, ou seja, a ocultação do acaso, do novo, das invenções, e a aplicação da lógica mecânica da máquina artificial aos problemas vivos, humanos e sociais. (MORIN, 2003, p. 69)

É a partir desse formalismo e fragmentação exacerbados que se chega diretamente à retirada do objeto de estudo de seu contexto e de sua totalidade, conduzindo a uma abstração. A construção do objeto artístico, pensado tecnicamente, não deixa espaço para uma reflexão contextualizadora, dando margem para uma

“cisão com o concreto”. De fato, esta observação possui fortes ressonâncias neste tempo de globalização que, paradoxalmente, também pode acentuar essa fragmentação, em que “algumas correntes intelectuais fizeram da fragmentação das narrativas e da perda de um referencial universal o eixo de sua intervenção filosófica, que oscila entre uma ética estetizante e uma contemplação estética do mundo não desprovida de uma parte de niilismo e de angústia” (LARRETA, 2003, p. 42).

Cabe aqui novamente explicitar que não há nenhuma intenção numa suposta condenação à especialização no campo da arte, posto que esta é inerente ao ser humano – de acordo com sua fisiologia, seu contexto sócio-econômico, sua história e seu gosto pessoal – afinal, a multidimensionalidade em pauta neste trabalho está voltado à formação de um profissional que deverá, até mesmo dentro da lógica aqui apresentada, se utilizar de especialistas para tornar factível a sua função.

Assim, abordarei a proposta de educação multidimensional do diretor de arte e mídia e a sua imprescindibilidade e, em seguida, o papel da tecnologia, em particular a informática – componente essencial da produção multimídia atual – como amálgama para uma formação multidimensional em arte. Em ambas estará em análise o projeto político-pedagógico do Curso de Bacharelado Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande.

#### 4.1 Múltiplas dimensões na arte e mídia

---

Antes de tratar da tecnologia como um das partes constitutiva da arte multimídia, sua capacidade de agente aglutinante e um dos componentes da multidimensionalidade na arte, se faz importante definir o que compõe esta multidimensionalidade, tendo em vista a proposta do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia.

O conceito de múltiplas dimensões ou multidimensionalidade é definido aqui através da inseparabilidade de elementos e, conseqüentemente, 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, 2005b). Outro conceito agregador e de importância para a assimilação do que seja multidimensional, é a idéia de transdisciplinaridade, que também permite o ponto de vista da multiplicidade e multirreferencialidade da realidade<sup>2</sup> (NICOLESCU, 2002, p. 50).

As dimensões encontradas na proposta de 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 dimensão da tecnologia está relacionada com boa parte das disciplinas oferecidas pelo curso, sendo diretamente responsáveis pelo conhecimento técnico – não apenas o informatizado – necessário ao desenvolvimento dos trabalhos artísticos.

Exemplo de disciplinas<sup>3</sup> que comportam esta dimensão:

- *Introdução à Informática*: voltada àquele aluno ou aluna que porventura não tenha tido contato com o microcomputador. Esta

---

<sup>2</sup> Para Nicolescu, a transdisciplinaridade “diz respeito àquilo que *está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina*. Seu objetivo é *a compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 2000, p. 11, grifos do autor).

<sup>3</sup> As disciplinas citadas aqui fazem parte da estrutura curricular do Curso de Graduação em Arte e Mídia, conforme reza seu projeto político-pedagógico e a resolução nº 35/99 do CONSEPE da Universidade Federal da Paraíba.

disciplina também serve como introdução aos recursos de multimídia;

- *Introdução à Tecnologia Musical*: em que a tônica é a apresentação das novidades tecnológicas no mundo do áudio, tanto de equipamentos, quanto de programas (*software*) e de computador dedicados;
- *Ferramentas de Desenho e Animação*: que vai desde as técnicas mais rudimentares voltadas ao desenho, até a utilização de recursos eletrônicos e computacionais próprios do desenho animado;
- *Internet e Mídia*: focando a internet como veículo de comunicação e arte, principalmente através dos recursos de interatividade, hipertexto e multimídia;
- *Laboratório de Áudio I e Laboratório de Vídeo I*: nas quais o aluno entra em contato direto com equipamentos, ferramentas computacionais e a experiência da produção em áudio e vídeo, podendo não apenas colocar em prática as técnicas apreendidas, como também unir conhecimentos adquiridos em outras disciplinas;
- *Oficina Básica de Fotografia e Cinema*: a ênfase aqui é dada à fotografia que é a base para o vídeo e o cinema.

A caracterização da dimensão da tecnologia pode ser definida, nos exemplos de disciplinas acima, pela existência de uma aparelhagem e um vocabulário técnico próprio e específico para cada uma delas. Como disse anteriormente, não há aqui a preocupação de domínio total desta dimensão do conhecimento, há muito mais uma necessidade de informar o aluno, abrir o leque de oportunidades contido nas outras dimensões – particularmente a da criatividade e 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 estímulo 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.

Segue abaixo alguns exemplos de disciplinas nesta dimensão:

- *Percepção Musical*: que é uma percepção voltada às formas e estilos, aos períodos musicais, à música popular e erudita, à música acústica e eletroacústica e, por fim, à análise auditiva;
- *Psicologia da Criatividade*: abordando programas de criatividade e as influências sociais e culturais;
- *Música Incidental*: na qual a música é posta não apenas como elemento coadjuvante, mas em parceria e reforço da imagem;
- *Expressão Corporal e Vocal*: investigando as possibilidades de uso do corpo e da voz como veículos expressivos no teatro, no vídeo e na dança;
- *Oficina Básica de Artes I e II*: estas disciplinas atuam como portas de entrada, nas quais o aluno pode experimentar a sua integração ao mundo da arte através de jogos preparatórios e da utilização da improvisação como mecanismo de conhecimento e vivência das manifestações artísticas.

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, principalmente quando seu trabalho está vinculado à publicidade. Mas a compreensão que tenho é que, mesmo no trabalho notadamente artístico, saber lidar

com as limitações e com o inusitado é uma habilidade fundamental para a direção de arte de modo geral.

É nesta dimensão que aparece a idéia de *conceito*, herdada do Design, e que tem a tarefa de harmonizar todas as dimensões coexistentes. O *conceito* está muito presente no trabalho de conclusão de curso (Projeto Multimídia) já que este exige além do trabalho artístico uma representação gráfica que permeará todo o plano de *marketing* que deve ser realizado pelo aluno concluinte.

Exemplos de disciplinas nesta dimensão:

- *Introdução à Direção*: aqui o futuro diretor se depara com a realização de pesquisa e produção, seleção de equipes, escolha de equipamentos e a formalização de projetos;
- *Direção I*: com ênfase na linguagem cinematográfica e televisiva que necessitam de requisitos de iluminação, montagem, truncagem, edição etc.
- *Marketing Cultural*: trabalhando estratégias e sistemas de informação de marketing, projetos institucionais, projetos de iniciativa privada, captação de recursos e política cultural;
- *Projetos I, II e III*: que são disciplinas voltadas à elaboração e execução de projetos, tendo como base as atividades desenvolvidas nas disciplinas oferecidas conjuntamente, a partir do quinto semestre.

Vale ressaltar, quanto às disciplinas de Projetos, que geralmente seus professores elegem um determinado meio ou formato que possa se relacionar com as disciplinas oferecidas conjuntamente. Assim os alunos podem não só exercitar sua qualidade de diretor, mas também aprender com os trabalhos similares, através da crítica, da comparação e do exemplo.

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.

Conforme dito no item 3.3, a arte é compreendida neste trabalho como objeto estético, ou seja, sem uma vinculação necessária a qualquer outra funcionalidade. No entanto, como a realidade de mercado é bastante contundente no que diz respeito ao uso do objeto artístico com vistas à comunicação, a existência desta dimensão não encobre necessariamente a dimensão da arte, pelo contrário, “arte e utilidade, beleza e funcionalidade, nascem *juntos*, inseparáveis e coessenciais, e a mesma arte desempenha uma função utilitária, e a própria finalidade econômica transparece de uma pura forma” (PAREYSON, 2001, p. 54).

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.

Percebe-se uma verdadeira imbricação entre disciplinas da comunicação e a arte e mídia, como por exemplo:

- *Fundamentos Científicos da Comunicação*: expondo a problemática da teoria da comunicação, da análise, crítica e poder da informação;
- *Técnicas de Expressão e Comunicação Visual*: abordando a teoria da comunicação visual na arte, a exploração de materiais, instrumentos e técnicas;
- *Fundamentos da Linguagem Visual I e II*: estudo da linguagem como fenômeno global, percepção visual e a realidade, estudos sobre a visão, cores etc.
- *Análise de Filmes e Publicidade*: para capacitar o diretor a definir os diversos enfoques embutidos nessas produções, não apenas com convergência na estética ou comunicação, mas também na abordagem sociológica, lingüística e técnica.

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 cada 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 que, como foi demonstrado, foram engendradas a partir das tentativas de classificação, hierarquização e, conseqüentemente, de divisão da arte<sup>4</sup>. Pelas tentativas de classificar as manifestações artísticas de acordo com o quanto de visão ou de audição com as quais se dá a percepção e a interação, ou mesmo em categorias de síntese – como o teatro, cinema, ópera etc. –; como também pelas tentativas de hierarquização, que se produziu uma multiplicidade de expressões artísticas, expostas na diversidade de cursos voltados especificamente a cada uma delas<sup>5</sup>.

Basta visualizar como os cursos de arte são montados para se perceber a tentativa de isolamento de uma manifestação em relação às outras. 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. As múltiplas dimensões presentes em qualquer manifestação artística atestam para uma unidade da arte, que mesmo não sendo visível a partir da matéria-prima ou das técnicas empregadas, torna-

---

<sup>4</sup> A classificação mais simples, herdada dos gregos e ratificada por Tomás de Aquino é a que coloca os dois sentidos estéticos por excelência: a audição e a visão. Outras formas de classificação, mais complexas, 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?” (1983, p. 87).

<sup>5</sup> Como estou fazendo neste instante uma análise hermenêutica da estrutura curricular, no intuito de demonstrar a existência de uma multidimensionalidade na educação do diretor de arte e mídia, devo manter esta mesma abordagem quando do estudo de outras estruturas. Então vou me ater apenas aos aspectos que diferenciam o curso de Arte e Mídia de outros cursos de arte, naquilo que diz respeito à existência ou não de mais de uma dimensão na arte.

se aparente pela ótica da reflexão estética, pelo viés da filosofia, conforme demonstrado no capítulo anterior.

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. Mas apenas como observação, mesmo no que diz respeito ao exemplo acima, da dança e do teatro, o diretor de arte e mídia tem as condições de compreensão do todo, como por exemplo, no trabalho de definir cenários e figurinos, na escolha de repertório, no estudo de época e estilo, na definição de conceitos etc., ficando a tarefa de montagem das coreografias e da direção com o coreógrafo e diretor geral respectivamente.

Além de algumas disciplinas já citadas em outras dimensões, segue abaixo alguns exemplos de disciplinas na dimensão da arte:

- *Prática Instrumental*: através do contato com um instrumento e a linguagem musical. Ao longo das disciplinas ligadas à prática musical, o aluno poderá se assim desejar, estudar um ou mais instrumentos ao longo de todo curso, tanto na sua versão acústica, elétrica e também eletrônica;
- *Encenação I e II*: para a elaboração e execução de peças teatrais e de dança, objetivando a vivência do teatro;
- *Desenho I e II e Pintura I e II*: que objetiva, através do estudo das cores e formas, abrir espaço ao processo criativo no desenho e na pintura;
- *Laboratório de Vídeo II*: que é a prática da criação, filmagem e edição;
- *Desenho e Animação*: também um estudo prático voltado à criação e animação;
- *Laboratório de Áudio II*: com ênfase na produção de áudio, música, peça radiofônica, literatura, música eletroacústica etc.

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 idéia 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<sup>6</sup>.

Quando o aluno se depara com a disciplina de *Estética e História das Artes*<sup>7</sup>, depara-se também com as outras duas formas de arte que compõem a teoria da formatividade: conhecimento e reflexão. 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).

---

<sup>6</sup> Além de Souriau, outros autores também demonstram possibilidades de analogias entre expressões artísticas distintas, a exemplo de Schaefer (1991), no campo da Arte, Kandinsky (1996), na semiótica e Pignatari (1989) e Oliveira, A. (2005) na estética.

<sup>7</sup> Embora a disciplina tenha herdado a nomenclatura utilizada nos demais cursos de arte, colocando história e estética juntas, a dinâmica da disciplina adotada no curso de Arte e Mídia procura dar cada enfoque separadamente; na qual a estética possui independência da história da arte e vice-versa. Por esta razão objetiva-se, em reforma curricular vindoura, a separação da Estética e História das Artes I e II em disciplinas distintas e emancipadas.

Assim o domínio técnico pode ser substituído pelo que Pareyson 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 pedagógica 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<sup>8</sup>.

Juntamente com as disciplinas que tratam diretamente da estética existem outras que também auxiliam no trabalho de expressão e conhecimento do valor artístico, são elas:

- *Projeto I, II e III*: nas quais a criatividade, direção e consideração dinâmica são postos em prática pelos alunos. A criatividade, através da concepção de projetos com características de obra de arte; a direção, por se tratar de trabalhos em equipe e a consideração dinâmica, através do uso de conceitos e do registro de cada etapa realizada, possibilitando a reconstituição dos principais passos realizados na confecção do trabalho;
- *Som e Imagem: mixagem*: que possibilita a imersão do aluno em *qualia* distintos, geralmente através do trabalho de roteirização, planejamento, filmagem e edição de obra videográfica e o
- *Projeto Multimídia*: que é o projeto de conclusão de curso, consistindo de um trabalho artístico que reúne duas ou mais mídias e que é a

---

<sup>8</sup> Com relação ao processo artístico e a obra de arte, Pareyson 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” (Ibidem, 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.

síntese do conhecimento adquirido na multidimensionalidade do curso.

A respeito do Projeto Multimídia vale ressaltar que o aluno concluinte precisa apresentar um relatório descritivo conjuntamente com a realização e apresentação do trabalho artístico. Este trabalho de conclusão de curso contempla assim a (i) *dimensão da tecnologia*, já que é obrigatória a inclusão de mídia digital (sítio eletrônico) para a divulgação de seu produto; (ii) a *dimensão da criatividade*, por se tratar, necessariamente, de trabalho inédito, seja pelo criativo ou pela abordagem; (iii) a *dimensão da direção*, em que ele é o responsável pelo gerenciamento de todo o projeto, da idéia ao orçamento passando pela definição da equipe e da escolha dos suportes ao conceito; (iv) a *dimensão da comunicação*, em que é necessário que seja feito um plano de *marketing*, não só para a divulgação mas também para a fase de captação de recursos e a (v) *dimensão da arte* e da estética, presentes no instante da apresentação do trabalho, no ato de aceitação por parte da comunidade e, por que não, nas críticas conseqüentes.

No entanto, uma mera divisão disciplinar evidenciando as múltiplas dimensões, não basta para garantir a existência de uma multidimensionalidade na educação do diretor de arte e mídia. Além da existência das disciplinas é preciso que haja uma postura, um querer, uma consciência que aponte tal caminho e que: (i) esteja prevista na proposta do curso; (ii) que seja absorvida por todos os atores – corpo docente, discente e funcionários – e que (iii) se manifeste na produção artístico-acadêmica do curso.

Na proposta do curso esta postura é atendida através da *transdependência* entre as disciplinas, em que a cada semestre estimula-se a convergência, a partir da escolha de uma mídia ou conhecimento específico, que servirá como catalisadora das demais disciplinas. Cabe aqui fazer a mesma distinção, comentada por Morin, entre isolamento e distinção de um conhecimento,

Não se pode confundir **distinguir**, operação necessária a todo pensamento, e **isolar**, que é a operação de simplificação que não chega a estabelecer a comunicação entre aquilo que ela separa ou e mais ainda que distinguiu. Aquilo que, ao contrário, faz o encanto e a riqueza do pensamento é a capacidade de estabelecer as distinções e as relações, ou seja, jogar com esses dois registros

contraditórios (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 175-176, grifos do autor).

Assim trabalha-se de forma distinta em cada disciplina, ao mesmo tempo em que procura se evitar seu isolamento. Do ponto de vista prático, o mais difícil talvez seja imbuir todos os atores que fazem o curso com a prática subjacente da transdisciplinaridade, na compreensão de processos e como diálogo entre áreas do conhecimento. Tal razão se dá primeiro pela formação especialista da maioria dos professores e, segundo, pela educação eminentemente compartimentada do conhecimento e que vivenciada no ensino médio<sup>9</sup>. O diálogo é item essencial e necessário para minimizar toda a herança trazida por alunos e professores, acostumados em ter, na maioria dos casos, um determinado foco como orientação de seus processos. Aqui entra em cena as disciplinas de *Seminários de Integração I, II, III e IV*, cujo objetivo é avaliar e de ser um mecanismo de interação entre as demais disciplinas e seus professores. A cada semestre, a partir do início do curso, os seminários fazem o acompanhamento das disciplinas em seus inter-relacionamentos. Então, a partir da sala de aula, das reuniões pedagógicas e dos Seminários de Integração<sup>10</sup> se pode atenuar o legado deixado pela ênfase especialista.

Apesar de todo o impacto sentido na busca por uma transdisciplinaridade, este não é mais surpreendente que a própria postura diferenciada dos cursos voltados à arte, que mexe com a idéia de conhecimento quantitativo ou de respostas dicotômicas e que também impacta diretamente nos alunos novatos. Estar diante da possibilidade de um conhecimento dinâmico e que perpassa as disciplinas é beirar o autoconhecimento, já que à medida que as possibilidades de percepção, de representação e de abordagens aumentam, o “conhecimento evolui e se metamorfoseia mediante a transformação do eu” (PAUL, 2002, p. 150).

Mas tanto o desafio transdisciplinar quanto a arte em sua característica eminentemente emancipadora, necessitam não apenas de mecanismos estruturais ou

---

<sup>9</sup> Não pretendo aqui fazer nenhum aprofundamento no que diz respeito à transdisciplinaridade pela razão de já existir uma vasta bibliografia sobre o tema. Da mesma forma não irei debater sobre questões do ensino médio, muito embora tenham impacto direto na educação superior.

<sup>10</sup> As disciplinas *Seminários de Integração*, além de possibilitar o diálogo entre disciplinas, possuem outra finalidade que é a de fazer a ponte entre universidade e mercado de trabalho, possibilitando estreitar a distância entre duas instâncias, o que não deixa de ser uma ação ligada diretamente ao conceito de *trans*, seja o da transdisciplinaridade ou o da transdependência.

normativos para garantir sua aplicabilidade. Antes de tudo é preciso uma mudança cultural, em que a formação do indivíduo seja tripolar (PINEAU, 1997), abrangendo uma (i) *autoformação*, que leva em consideração a relação consigo mesmo; uma (ii) *heteroformação*, que existe na relação com os outros e uma (iii) *ecoformação*, que a formação na relação com o ambiente. E é evidente que uma formação envolvendo três pontos de vista está bem próxima da idéia de multidimensionalidade da maneira como apresento. Ambas trabalham na perspectiva da educação do diretor de arte e mídia como postura indispensável que possibilita colocar os atores do curso em diferentes níveis de percepção, seja como sujeito – técnico, artista ou diretor – ou no trato do objeto artístico sob os mais diversos níveis de realidade.

Já as produções artísticas do curso de Arte e Mídia são eminentemente multidimensionais, principalmente pela exigência de envolver todas as dimensões que compõe o curso, principalmente os trabalhos realizados nas disciplinas de projetos e no projeto de conclusão do curso.

Assim, partindo do que foi inicialmente exposto no item 1.3.2, justifica-se a necessidade de uma educação multidimensional para o profissional de arte e mídia, mais especificamente para o diretor de arte e mídia. Esta formação multidimensional possui duas instâncias, a que envolve áreas de conhecimentos que se completam – as dimensões apresentadas – e a que interpreta a dimensão da arte a partir da fragmentação, seja pela classificação das matérias-primas ou pela abordagem estética, conforme toda a argumentação do capítulo anterior. O diálogo transdimensional supre as principais características do diretor de arte e mídia, conforme reza seu projeto pedagógico (COMISSÃO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE ARTE E MÍDIA, 1998, p. 61):

- A capacidade de criação artística;
- A capacidade de, através do conhecimento técnico e de processos, prover soluções inovadoras;
- A capacidade de atuar com desenvoltura nas diversos campos das artes;
- A capacidade de utilização da tecnologia vigente, em particular a informática, como instrumento de trabalho;
- A capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares;

- A capacidade de empreendimento e
- A capacidade de compreensão da necessidade de contínuo aperfeiçoamento.

Quanto ao argumento que para a formação de diretores de arte e mídia se faz necessário o domínio da arte em seu campo estético, enfatizo a possibilidade da arte como expressão e como conhecer, não obstante que, ao aliar o conhecimento das técnicas para a sua execução, trago a possibilidade da arte como fazer, lembrando que não há aqui uma separação total entre as possibilidades. O que se percebe na realidade do dia-a-dia do curso é a disposição inata de cada aluno para determinada expressão artística, geralmente visível através das disciplinas eletivas sem, necessariamente, perder o foco da arte como dimensão.

Dessa forma, pode-se fazer a distinção entre a educação multidimensional do diretor de arte e mídia e, por exemplo, a ênfase especialista do diretor de arte ou outra formação semelhante, através das seguintes equações:

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

**Direção de arte = compreensão estética + predomínio do técnico e do histórico.**

E conforme no capítulo primeiro, item 1.3, 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 o diretor de arte e mídia e o seu produto artístico. Por interfaces passam sempre outras interfaces, conforme o conceito proposto por Lévy e que a entende

como “superfície de contato, de tradução, de articulação entre dois espaços, duas espécies, duas ordens de realidade diferentes: de um código para outro, do analógico para o digital, do mecânico para o humano” (1993, p. 181). Aqui cada interface pode corresponder a um elemento dimensional, suas interações gerando outras interfaces, como que “sendo feito de recipientes encaixados, aglomerados, prensados, torcidos (LÉVY, 1993, p. 182) que é o que de verdade transparece e sobrevive nas produções multimídias, sejam ou não interativas, tenham ou não funcionalidades subjacentes.

Então, agora vem a derradeira questão que trago à discussão: qual o papel da tecnologia como amálgama para uma educação multidimensional em arte? Para responder a esta indagação, parto do conceito de multimídia para compreender a essencialidade que a tecnologia traz na educação do diretor de arte e mídia.

#### 4.2 Tecnologia como abertura à multidimensionalidade na arte e mídia

---

Os grande impressores do século XVI eram ao mesmo tempo letrados, humanistas, técnicos, e exploradores de um novo modo de organização do saber e das trocas intelectuais. Devemos imaginar que, em relação às novas tecnologias da inteligência, estamos diante de uma época comparável à Renascença.

Pierre Lévy

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 Harclerod, 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.

O significado mais utilizado para a multimídia hoje pode ser resumido pela combinação de vários meios de comunicação – tais como papel, imagem, som etc. –, em outras palavras, em um grande número de formatos com intuito de levar informação.

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 sua conceituação dentro da proposta de educação do diretor de arte e mídia. 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 utilizo aqui é construído a partir do conceito de *qualia* sensíveis e artisticamente utilizáveis apresentados no item 3.3.1.

Aquela coleção de manifestações artísticas<sup>11</sup> – somada a outras oriundas das contribuições tecnológicas – bem como a possibilidade de combinações entre elas, estando tudo isto permeado pelos cinco sentidos, pode contribuir com o conceito de multimídia, fazendo sua ampliação do eixo unicamente computacional ou apenas físico. Assim, uma obra multimídia será definida pela presença de mais de um *quale* sensível (linhas, volumes, cores, luminosidade, movimento, sons articulados e sons musicais).

Como exemplo, posso afirmar que uma revista pode ser considerada um objeto multimídia, já que carrega os *qualia* da linha (desenhos), da luminosidade (fotografias) e dos sons articulados (texto); um musical para o cinema, teatro ou televisão possui luminosidade, sons musicais, sons articulados, movimento e volume, portanto, conceituado dentro do que seja uma obra multimídia. Esta linha de raciocínio leva à possibilidade de envolver outros *qualia* que não os definidos por Souriau para as belas-artes, assim o conceito passa a envolver os sentidos do tato, do olfato e do paladar e toda a gama de *qualia* peculiares a eles e que são comumente utilizados nas instalações de arte que trabalham com o toque, o cheiro, o gosto e muito comuns a partir dos anos de 1960 (JUNQUEIRA, 1996).

Nesta definição, 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 etc.; ou o rádio, que se manifesta dentro da multimídia quando, por exemplo, da apresentação de uma peça radiofônica<sup>12</sup>. 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. Da mesma forma na dança, que mesmo impregnando olhos e ouvidos é

---

<sup>11</sup> Relembrando: linhas (arabesco e desenho), volumes (arquitetura e escultura), cores (pintura pura e pintura representativa), luminosidades (iluminação, projeções luminosas, cinema e aquarela fotográfica), movimentos (dança e pantomima), sons articulados (prosódia pura, literatura e poesia) e sons musicais (música, dramática ou descritiva) (SOURIAU, 1983, p. 103).

<sup>12</sup> 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).

sensível pelo movimento.

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. A soma dos aspectos físicos – suporte e formato – e das qualidades intrínsecas do sensível – os *qualia* – expande o conceito de multimídia, alcançando com mais propriedade o universo da arte, sendo ela interativa ou não. Já a concepção de multimídia, presente no documento normativo da disciplina de Projeto Multimídia, é menos explícita quanto ao uso dos *qualia*, em seu item seis fica patente a exigência básica apenas no âmbito do meio e do formato, já que o

O projeto Multimídia deverá ser desenvolvido em forma de um projeto de Arte e Mídia de **caráter inédito**. Deverá atender uma necessidade, com uma meta explícita e tenha como resultado um produto multimídia definido, passível de implementação, considerando-se aspectos artístico-culturais, técnicos, sócio-econômicos, mercadológicos e o impacto sobre a sociedade. Observação: o produto multimídia deverá ter obrigatoriamente, no mínimo, 02 (duas) mídias, além de um site obrigatório sobre o projeto desenvolvido (UAAMI, 2008, p. 3, grifos do autor).

Há aqui uma preocupação com a exigência da multimídia como meio e como formato, sendo que fica patente que a inclusão do conceito de *qualia* artísticos pode sutilizar a criatividade, acentuar o ineditismo e até mesmo o suporte (mídia), aumentando as possibilidades e diminuindo o uso óbvio de multimídias tradicionais. A tendência inicial registrada nos trabalhos das primeiras turmas era pensar a multimídia através, por exemplo, do CD-ROM, do vídeo ou do sítio eletrônico os quais eram usados à exaustão. A diversidade criativa, a partir da ampliação do conceito de multimídia, trouxe maiores possibilidades na geração dos produtos artísticos, unindo, por exemplo: fotografia e música, sons e tato, dança e vídeo, som e movimento etc., de formas menos evidentes.

Já 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<sup>13</sup>. 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 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.

Nesta linha de raciocínio, por exemplo, um determinado diretor de arte e mídia pode ter por aptidão, facilidades em definir através do desenho e pintura, um cenário, locação ou mesmo um modelo de sítio eletrônico. Este mesmo diretor pode, conjuntamente, com a possibilidade do uso do computador esboçar uma idéia musical através de colagens ou de programas que auxiliam na composição musical, desenvolver esquemas de cores e testá-los infinitamente etc. Ou seja, naquilo que se aproxima da disposição inata do diretor, ele se utiliza das ferramentas próprias à expressão artística; no que dela se afasta, do ponto de vista de domínio técnico, faz uso de ferramentas computacionais, seja esta uma máquina dedicada ou no uso de um programa específico. Tal possibilidade é acentuada pela utilização de interfaces cada vez mais amigáveis, padronizadas e que estão presentes nas novas propostas dos sistemas operacionais que mesmo tratando de expressões gráficas e sonoras, permite permutas, inclusive de conceitos aparentemente díspares, o que vem ao encontro da *teoria da formatividade* – na qual execução e invenção prosseguem simultâneas e inseparáveis –; e do que Lévy chama de *equipamentos coletivos da inteligência*, deslocando “a ênfase do objeto (o computador, o programa, este ou aquele módulo técnico) para o projeto (o ambiente cognitivo, a rede de relações humanas que se quer instituir” (1993, p. 54). Ambas as idéias dentro do escopo do que se deve e se pode exigir de um diretor de arte e mídia.

---

<sup>13</sup> Para Lévy (2000, p. 68), à possibilidade de diferentes formatos em uma rede digital integrada, se daria o nome de *unimídia*.

Como frisei anteriormente, estética, tecnologia, arte, criação, comunicação e direção transformam-se em dimensões autônomas, distintas umas das outras, mas jamais isoladas ou estáticas,

A nova escrita hipertextual ou multimídia certamente estará mais próxima da montagem de um espetáculo do que da redação clássica, na qual o autor apenas se preocupava com a coerência de um texto linear e estático. Ela irá exigir *equipes* de autores, um verdadeiro trabalho coletivo (LÉVY, 1993, p. 108, grifo do autor).

Transpondo o pensamento de Lévy sobre o inventar do hipertexto e da multimídia citado acima para o mundo da arte e mídia, é dizer que o novo diretor de arte e mídia encontra-se mais próximo de uma abordagem multidimensional e multisensorial do que simplesmente maniatado à visão. Ao invés de interagir apenas em uma única dimensão, por vezes estática, passa a ter uma preocupação dinâmica e de ação mútua entre os elementos presentes em seu trabalho.

Outrossim, a direção de arte e mídia deve prevalecer por sobre os sentidos, como num ato de contemplação e fruição quando da leitura da obra de arte. Esta prevalência há de persistir no trato da reflexão, do conhecimento e da realização da obra, com o aval da estética filosófica – na busca de minimizar pessoalidade e historicidade – tendo ou não a tecnologia como suporte.

### 4.3 Educação: possibilidades a partir de uma fragmentação da arte

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. 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 faz uma asserção absolutamente confirmada por quem trabalha com arte e educação: o ensino de arte, conforme posto hoje nas escolas, 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 e aqui, mais uma vez, um pretense paradoxo presente nos questionamentos a seguir: ensinar arte *versus* ensinar técnica, como "dobrar" a esquina de um ensino para o outro? Ao ensinar a técnica posso chamá-la de ensino de arte?

Na prática o professor de arte se depara com uma variedade de alunos, cada um com suas potencialidades e limitações, razão pela qual a relação artista/neófito, para funcionar plenamente, se dá muito mais na relação mestre/aprendiz do que a de aluno/professor. O aprendizado na vinculação entre mestre e aprendiz não possui uma metodologia explícita, mas é resultado do trato diário, da observação, da imitação, da vida que se confunde com o ofício e das prováveis correções de rota por parte do "mestre" o que pode ser entendido como uma aplicação do multidimensional. Com este retrato ficam patentes as diferenças entre uma relação mestre/aprendiz e uma relação aluno/professor, esta última quase sempre restrita à sala de aula e aos poucos exercícios técnicos fora desta.

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.

Ao dicotomizar prática e teoria, percebe-se que a formação do(a) arte educador(a) ou do(a) professor(a) de educação artística deixa escapar esta visão tríplice de maneira ostensiva. Também compreendo que a ênfase na *arte como fazer* acaba por excluir toda uma potencialidade educacional, que poderia ser explorada se este destaque não houvesse; podendo dessa maneira, perceber a arte como natural e passível de ser realizada por uma parcela dos alunos; de ser expressão para a maioria e de ser contemplada e conhecida por todos.

A partir da estrutura apresentada anteriormente do curso de Arte e Mídia, manifesta-se uma forma plausível de ensino de arte, mais especificamente de um curso de arte e educação midiático, no qual o(a) aspirante à arte educador(a) não

teria 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, reduzida a aquilo 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.

## Uma síntese...

---

Decerto, pode parecer contraditória e paradoxal esta natureza da interpretação, que é, a um só tempo, posse efetiva e processo interminável e que, por isso, une, no mesmo ponto, estabilidade e mobilidade, firmeza e continuação, obtenção e busca.

Luigi Pareyson

Tomando como base toda a discussão sobre arte e estética realizada no capítulo três, conjuntamente com a apresentação da multidimensionalidade na educação do diretor de arte e mídia do capítulo quatro, tudo isto sob o olhar da hermenêutica pareysoniana, contemplo o argumento que engendrei na introdução deste trabalho:

**O gênese desse projeto é o entendimento que, para a formação de diretores de arte e mídia, se faz necessário o domínio da arte em seu campo estético, conjuntamente com a compreensão das técnicas para a sua execução.**

Todo o esforço de revisão bibliográfica, de apresentação e interpretação da proposta do curso de arte e mídia e dos demais documentos analisados, juntamente com minha particular história de vida, evidenciam tanto a natureza filosófica do argumento, quanto o empirismo que é bastante característico quando a experiência pessoal é contemplada.

Como dois elementos que se completam, neste caso teoria e experiência, acabo apresentando o que chamei no capítulo um de “meio termo”. Com o foco no curso de bacharelado em Arte e Mídia contribuo com outra interpretação de sua filosofia, que foi inicialmente pensada como *universalista* ou *generalista*, trazendo à reboque os atributos que estes conceitos trazem em si, sem esquecer também seus ranços negativistas; para, neste trabalho, interpretá-lo pelo olhar hermenêutico, através das *múltiplas dimensões* presentes e imbricadas em sua proposta de curso.

Evidentemente que ao trazer uma proposta calcada em idéias como a da estética filosófica, da complexidade, do hipertexto e da transdisciplinaridade, há uma necessária aproximação e reflexão travada no campo teórico, este sim capaz de, com melhores propriedades, trasladar os resultados para outras áreas do conhecimento. Até como pretensão futura, este trabalho talvez possa contribuir com alguma proposta que envolva o ensino de arte, ou mesmo como contraponto nas discussões sobre arte de um modo geral.

\*\*\*

Mesmo sem o desejo de crítica pela crítica com relação ao papel do que chamo de ênfase especialista, trago à discussão um modelo factível de se lidar com o ensino de arte, especificamente para o nível superior de educação e para a formação de diretores de arte e mídia, aqui a ênfase é na abordagem multidimensional. Abordagem que está contextualizada nos dias atuais, na potencialidade da tecnologia e no atendimento da demanda de mercado por um profissional até então sem formação superior.

\*\*\*

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, 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.

\*\*\*

Aproveito também para justificar o formato e tamanhos dos capítulos. O capítulo que trata da metodologia, não poderia ser apresentado que não de maneira a expor uma hermenêutica ainda pouco empregada e por isso a necessidade de certa prolixidade. Da mesma forma no capítulo três que trata da estética, que não é uma tentativa de esgotar o assunto, mas uma apanhado geral de pensadores e suas idéias. É muito mais um esboço sobre a estética, tendo como direção a demonstração da fragmentação da arte e da própria estética.

Como a intenção principal aqui é o de contribuir com o futuro do curso de Arte e Mídia e seus similares, e sabendo que a maioria de seus quadros é oriunda de formações especialistas, as discussões apresentadas nestes capítulos podem servir como leitura introdutória e para aprofundamentos posteriores sobre múltiplas dimensões e fragmentação. Da mesmo jeito acontecendo no capítulo quatro que trata do conceito de multimídia e da multidimensionalidade presente no curso, havendo uma contribuição explícita que é a de cotejo entre os conceitos de artista e de diretor e entre o da arte multimídia e as outras formas de arte.

\*\*\*

A linha de raciocínio aqui apresentada indica que houve uma fragmentação na arte e que foi urdida ao longo da história, possuindo suas raízes nas discussões sobre arte e estética, na divisão da arte de acordo com sua materialidade ou sensibilidade e na influência do pensamento racionalista. Esta fragmentação se evidencia quando da possibilidade de uma arte multimídia que envolve mais de um sentido, inclusive extrapolando visão e audição. Assim, em uma mesma obra de arte podem co-existir manifestações artísticas aparentemente distintas como música, literatura, desenhos, vídeo etc., exigindo do diretor de arte e mídia não o domínio de técnicas, mas a capacidade de conhecer e de se expressar em contato com estas manifestações através de algo que as une: a *estética filosófica*.

\*\*\*

Chamo a atenção também para o conceito de multimídia apresentado no item 4.2, há aqui uma contribuição para o campo da arte através da adição do conceito de *qualia artísticos* e *sensíveis* à idéia de multimídia como meio, formato, sentidos implicados e interatividade, ampliando o conceito e deslocando seu foco primário da informática. A multimídia toma forma então pela presença de mais de um *quale*, permitindo entendê-la em uma obra, como aquela que sensibiliza de diferentes maneiras, com ou sem a participação do elemento computacional ou tecnológico.

Ao fazer a junção entre os *qualia sensíveis* e a tecnologia informatizada, surge a capacidade que esta última possui de composição e de síntese. Assim, em um único ambiente, virtual ou não, o diretor de arte e mídia pode desenvolver sua multidimensionalidade, seja assistida por especialistas humanos ou apenas por ferramentas computacionais.

Como conseqüência, este conceito de multimídia baseado em *qualia artísticos* indica a plausibilidade hipotética de existir uma obra de arte que carregue em si mesma todas as formas de manifestação artística – com a presença de todos os sentidos e suas qualidades – o que colocaria todas as outras obras de arte como possibilidades fracionadas daquela. Havendo uma abordagem estética que permita a reflexão sobre uma obra, por hipótese completa, há aqui, por esta linha de raciocínio, uma evidência de fragmentação.

\*\*\*

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<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup> Alguns estudos de teoria quântica e de cosmologia apontam para a possibilidade da existência de infinitos universos, aonde 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.

reflexão e do 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.

\*\*\*

A ausência de estudos anteriores ligados diretamente à questão exposta neste trabalho, pode ser creditada pela singularidade do contexto atual da arte e da tecnologia. A massificação do computador, o desenvolvimento de produtos informatizados relacionados diretamente à produção artística, a quase totalidade da penetração da televisão e do rádio em todos os recantos e mais a facilidade de acesso às redes digitais, transforma-se no ambiente primordial para o envolvimento da arte com outras áreas do conhecimento, incluindo a publicidade, o entretenimento, a política, a internet como meio e diretamente com a educação.

A arte midiaticizada evidencia as qualidades do diretor de arte e mídia, que por sua vez expõe a multidimensionalidade subjacente na arte, na mídia e na confluência destas.

\*\*\*

Apenas como observação e constatação de múltiplas dimensões: o corpo docente do Curso de Arte e Mídia comporta hoje os mais variados tipos de formações acadêmicas, a exemplo de engenheiros, filósofos, psicólogos, músicos, pedagogos, analistas de sistemas, comunicólogos, jornalistas, designs, diretores de arte e mídia, sociólogos, programadores visuais, administradores etc. Naquilo que os separam estão as especialidades de cada um, naquilo que os unem está a arte e a qualidade espacial

que possui de absorver as mais diversas contribuições que dela se achegam, importando aqui que haja um mecanismo que permita tais interações: e novamente a *estética filosófica*.

\*\*\*

Do ponto de vista pessoal, este trabalho contempla a espiral multidimensional de minha vida acadêmica. O ciclo que se inicia na Arte e perpassa pela Tecnologia, atinge aqui, na Educação, a capacidade de síntese ao proporcionar uma visão mais abrangente e menos compartimentada, quem sabe assim, diminuindo o estigma de leigo – ou mesmo do termo generalista utilizado inicialmente – por alguns que teimam em fragmentar o conhecimento, colocando em cada pedaço sua verdade absoluta.

\*\*\*

Uma possibilidade futura de desenvolvimento desta tese, como aventado no capítulo quatro, pode se dar na formulação de uma proposta de ensino de arte mediatizada, 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. 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 separada do resto, apenas evidenciada e destacada.

\*\*\*

Por fim, expresso o desejo que este trabalho, justificando a metodologia adotada é a epígrafe desta síntese, seja contribuição para a Educação. Que apresente uma interpretação, uma possibilidade de verdade entre tantas outras, mesmo que repleta de experiências pessoais. E que transborde por sobre sua genética e traga uma

nesga de revelação que sirva à reflexão, diretamente na educação de Diretores de Arte e Mídia e, por conseguinte, na Arte e na Educação.

## Referências

---

### Bibliografia Citada

---

ADORNO, Theodor W. **Sobre sujeito e objeto.** (1969) In. *Palavras e sinais; modelos críticos 2.* Petrópolis: Vozes, 1995, p. 181-201.

\_\_\_\_\_. **Die Kunst und die Künste.** In: Ohne Leitbild, vol. 1. Gesammelte Schriften, 10 vol. Frankfurt: Suhrkamp, 1973.

ALVES, Rubens. **Filosofia da Ciência.** 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARISTÓTELES. **Metafísica.** E-book. Trad. Valentin García Yebra. Edición Electrónica de [www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS](http://www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS). Disponível em <<http://www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles.htm>>. Acesso em: 5 Mai 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil.** 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BAUMGARTEN, Alexander G. **Estética – a lógica da arte e do poema.** Trad. Mírian Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.

BAYER, Raymond. **História da Estética.** Lisboa: Editoria Estampa, 1979.

BUORO, Anamélia B. **O olhar em construção: uma experiência do ensino e aprendizagem de Arte na escola.** São Paulo: Cortez, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Trad. De Fernando Tomaz. Lisboa: Difusão Editorial Ltda., 1989.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** 3ª Ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

- CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. In: **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2002.
- CARVALHO, Ana Amélia A. **Multimídia: um conceito em evolução**. In: Revista Portuguesa de Educação, nº 15(1), 2002, p. 245-268.
- CASTILHO, Daniela. Direção de arte: a diferença que você vê. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, 30 jun. 2006. Caderno Fim de Semana, p. 4.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CHRISTOFFERSEN, Martin L. **Darwin e seu impacto na sociedade**. In: Conceitos – Revista da ADUFPB-JP. João Pessoa, nov. 2000, p. 43-46.
- CLARK, Richard, CRAIG, Terrance. **Research and Theory on multi-media learning effects**. In: Max Giardina (ed.), Berlin: Springer-Verlag, 1992, p. 19-30.
- COMISSÃO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE ARTE E MÍDIA. **Projeto de Criação de Curso de Graduação: Arte e Mídia**. Universidade Federal da Paraíba. Departamento de Artes. Campina Grande, 1998. p. 134. Trabalho não publicado.
- CORAGEM, Amarílis C. **Da vivência ao ensino: uma alternativa de atuação docente do professor de arte, na escola de primeiro grau**. São Paulo: 1989. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica da São Paulo BBE v. 34, 1989.
- DE CAMILLIS, Maria de Lourdes. **Criação e Docência em Arte**. Araraquara: JM Editora, 2002.
- DIZARD Jr., Wilson. **A nova Mídia: a comunicação de massa na era da informação**. Trad. Edmond Jorge. 2ª Ed. São Paulo: Zahar, 2000.
- DUFRENNE, Mikel. **Estética e Filosofia**. Trad. Roberto Figurelli. 3ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ECO, Umberto. **A definição da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FIGUEIREDO, Luis Cláudio M., SANTI, Pedro Luiz R. **Psicologia, uma (nova) introdução**. 3ª ed. São Paulo: Educ., 2008.
- FRANCO, Francisco Carlos, **O professor de Arte: perfil do profissional que atua no ensino fundamental de escolas públicas paulistas, com alunos de 5ª a 8ª séries**. São Paulo: PUC. Dissertação de mestrado, 1998.
- FUSARI, Maria F. de Resende, FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva, vol. I – Heidegger em retrospectiva**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica em retrospectiva, vol. II – A virada Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Verdade e Método I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

HEGEL, G. W. F. **Lecciones de Estetica**. vol. 1, tradução: Raúl Gabás. Barcelona: Edicions 62, 1989.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sistema de Avaliação da Educação Superior, Avaliação das Condições de Ensino (código 2507)**. Relatório. Brasília, 2003.

JACOB, Elizabeth Motta. **Um lugar para ser visto: a direção de arte e a construção da paisagem no cinema**. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Imagem e Informação) – Curso de Pós-Graduação em Comunicação, Imagem e Informação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

JORGE, Ana Maria G. **Qualia e Consciência**. In: Revista FACOM, nº 17, 1º semestre de 2007, p. 55-60.

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

KANDISNKY, W. **Ponto, Linha, Plano**. Lisboa: Edições 70, 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica del juicio seguida de lãs observaciones sobre el asentimiento de Lo bello y lo sublime**, tradução: G. Moreno y J. Ruvira. E-book. Madrid, 1876.

KOCHE, C. **Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da Ciência e Prática da Pesquisa**. São Paulo: Vozes, 1999.

LAGRANHA, H. **Projeto de lei nº 1.965/1996: Regula o exercício da profissão de design e dá outras providências**. Brasília, Câmara dos Deputados, 1996.

LARRETA, Enrique R. **Transparências Obscuras: Pensar a Complexidade no Século XXI**. In: REPRESENTAÇÃO E COMPLEXIDADE, Cândido Mendes (Org.). Rio de Janeiro: Garamond, 2003, p. 35-46.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 14ª Reimpressão.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

MACHADO, Arlindo. **Tecnologia e Arte Contemporânea: como politizar o debate**. In: Revista de Estudios Sociales, nº 22, diciembre de 2005, p. 71-79.

- MAYER, Richard. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- MEDEIROS, José Washington de M. **A racionalidade comunicativa como ágora de processos educativos emancipatórios**. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- MICROCOMPUTADOR – CURSO PRÁTICO. Rio de Janeiro: Editora Globo, v. 1, 1987.
- MOLES, Abraham Antoine. **A criação científica**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- MORA, José Ferrater. **Diccionario de Filosofia**. tomo I, 5ª Ed. Buenos Aires: Sudamericana, 1969a.
- \_\_\_\_\_. **Diccionario de Filosofia**. tomo II, 5ª Ed. Buenos Aires: Sudamericana, 1969b.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11ª ed. São Paulo: Papyrus, 2005.
- MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Trad. Ilana Heineberg. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Trad. Ilana Heineberg. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. ALMEIDA, Maria da C.; CARVALHO Edgar de A. 3ª Ed. São Paulo: Cortez. 2005c.
- \_\_\_\_\_. **A necessidade de um Pensamento Complexo**. In: REPRESENTAÇÃO E COMPLEXIDADE, Cândido Mendes (Org.). Rio de Janeiro: Garamond, 2003, p. 68-78.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-louis. **A inteligência da complexidade**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- NICOLESCU, Basarab. **Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso**. In: Educação e Transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom, 2002, p. 45-71.
- \_\_\_\_\_. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2ª ed. São Paulo: Triom, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade**. In: Educação e Transdisciplinaridade. São Paulo: UNESCO, USP, 2000, p. 9-25. ISBN: 85-87853-01-5.
- OLIVEIRA, Ana Claudia. **Semiótica Plástica**. São Paulo: Hacker, 2005.
- OLIVEIRA, Renata G. de. **Verdade e interpretação: uma abordagem pareysoniana sobre questões filosóficas atuais**. In: Revista KRITERION, Belo Horizonte, nº 113, Jun/2006, p. 185-190.

- OSINKI, Dulce. **Arte, história e ensino – uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PAREYSON, Luigi. **Verdade e interpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Os Problemas da Estética**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PAUL, Patrick. **A Imaginação como Objeto do Conhecimento**. In: Educação e Transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom, 2002, p. 123-154.
- PIGNATARI, D. **O que é Comunicação Poética**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PLATÃO. **Apologia de Sócrates, o Banquete**. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martins Claret, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O Banquete**. Trad. introdução e notas do Prof. J. Cavalcanti de Souza. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- PLATÓN. **La Republica**. E-book. Disponível em: <[http://librodot.com/searchresult\\_author.php?authorName=P](http://librodot.com/searchresult_author.php?authorName=P)>. Acesso em: 10 out 2008.
- PLOTINO. **Eneadas I**. Trad. Jesús Igal. E-book. Buenos Aires: Planeta-DeAgostini, 1996.
- POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- PRESTON, Ward. **What an Art Director Does: An Introduction to Motion Picture Production Design**. Los Angeles: Silman-James Press, 1994.
- RICHTER, Gerhard. **Aesthetic Theory and Nonpropositional Truth Content in Adorno**. New German Critique Journal, Nova York: Duke University Press. n° 33, 2006, p. 119-135. ISSN: 0094-033X.
- RIZZO, Michel. **The art direction handbook for film**. EUA: Focal Press, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª Ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.
- SARTO, Pablo Blanco. **Arte, verdad e interpretación en Luigi Pareyson**. In: Anuario Filosófico, vol. 35, n° 74, 2002, p. 753-790. ISSN 0066-5215.
- SCHAFFER, M. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.
- SIMÃO, Livia Mathias. **Alteridade no diálogo e construção de conhecimento**. In: Livia M. Simão e Albertina M. Martínez. (Org.). O Outro no Desenvolvimento Humano: Diálogo para a Pesquisa e Prática Profissional em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 29-39.
- SOURIAU, Etienne. **A Correspondência das Artes: elementos de estética comparada**. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 1983.
- STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre Hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2005.

TEIXEIRA, Luciênio de M. **Estética e Complexidade: reflexões sobre arte e educação**. Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007.

\_\_\_\_\_. **Da representação do conhecimento musical ao esboço conceitual de uma sociedade de agentes em Harmonia**. 1997. 118 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informática, Universidade Federal da Paraíba, 1997.

TOLLE, Oliver. **Luz Estética: A ciência do sensível de Baumgarten entre a arte e a iluminação**. 2007. 140f. Dissertação (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de São Paulo, 2007.

UAAMI – Unidade Acadêmica de Arte e Mídia. **Disciplina Projeto Multimídia, Documento Normativo, nº 02/2008**. Campina Grande, 2008. 16 p.

WEBER, Max. **La “objetividad” cognoscitiva de la ciencia social y de la política social**. (1904) In: Ensayos sobre metodología sociológica p.39-101. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1958.

### Sítios Eletrônicos Citados

---

ARAÚJO, Paulo Afonso de. **Luigi Pareyson e a Hermenêutica da Verdade**. REVISTA ÉTICA E FILOSOFIA POLÍTICA, vol. 7, nº 1. Junho de 2004. Disponível em: <[http://www.eticaefilosofia.ufjf.br/7\\_1\\_completo.htm](http://www.eticaefilosofia.ufjf.br/7_1_completo.htm)>. Acesso em: 16 Mai 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Educação Artística**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 8, n. 22, 1994. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141994000300071&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300071&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 Fev 2007.

BARRETO, Jaime Villanueva. **Las diferentes maneras de ser racional: *doxa* e *episteme* em la fenomenología de Husserl**. In: La lámpara de Diógenes, revista de filosofia, nº 12 e 13, 2006, p. 114-125.

DE GROOTE, Jean-Jacques. **A teoria quântica depois de Plank**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/fisica/fisica07.htm>>. Acesso em: 28 Maio 2008.

DURÃO, Fabio. **As artes em nó**. In: Revista Alea, Rio de Janeiro, v. 5, nº 1, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v5n1/20346.pdf>>. Acesso em: 05 Mai 2007.

FORNY, Leonardo. **Arte e Interação: nos caminhos da arte interativa?** In: Razón y Palabra, nº 53. Outubro-Novembro de 2006. Disponível em: <<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n53/lforny.html>>. Acesso em: 8 Jul 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Estética y Herméutica**. Δαμων – Revista de Filosofia, nº 12, p. 5-10, Janeiro-Junho de 1996. Disponível em < <http://www.um.es/ojs/index.php/daimon/article/view/8311/8081>>. Acesso em: 1 Jun 2008.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Educação Superior**. Disponível em < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 1 Out 2008.

LEÃO, Rudyard C. **Ficção Radioativa: é possível contar histórias potencializadas pelos efeitos excepcionais do áudio radiofônico**. Disponível em <<http://www.klepsidra.net/klepsidra18/ficcaoradioativa.htm>>. Acesso em: 11 Nov 2008.

PECCININI, Daisy Valle Machado. **Arte do Século XX Visitando o MAC na Web/ Módulo V – Arte Conceitual, instalação e Multimeios - anos 70**. 2005. Disponível em <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo5/multimeios.html>>. Acesso em 4 SET 2008.

PRANDINI, Regina Célia A. R., **Arte na escola: para quê?** 23ª Reunião Anual da ANPED, GE 20, Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2011p.PDF>>. Acesso: 17 Fev 2007.

MEUMANN, Ernst. **A unidade do domínio estético**. Metáfora Record, São Paulo, nº 7, dezembro de 2006. Disponível em <[http://www.metaforas.org.br/art\\_3.htm](http://www.metaforas.org.br/art_3.htm)>. Acesso em: 27 Mar 2006.

MOTTA, Paulo. **Curso on-line gratuito de metodologia científica/metodologia filosófica: a ciência do século XX**. 2004. Disponível em <<http://www.artnet.com.br/pmotta/textosmetod.htm>>. Acesso em: 30 set 2008.

\_\_\_\_\_. **Noções preliminares: a reflexão estética sobre a arte**. 2005. Disponível em <[www.artnet.com.br/~pmotta/filo\\_estetica\\_cap2.rtf](http://www.artnet.com.br/~pmotta/filo_estetica_cap2.rtf)>. Acesso em: 05 Mai 2007.

PINEAU, G. **A Autoformação no Decurso da Vida**. Disponível em: <<http://www.cetrans.com.br/genericod660.html?iPagelD=134>>. Acesso em: 20 de Nov 2006.

ROSAS, Vanderlei de Barros. **Afinal, o que é conhecimento?** Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/vanderlei22.htm>>. Acesso em: 2 mai 2007.

RIBEIRO, C. S. **Psicologia Histórica – ensino e pesquisa**. Disponível em <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0212.pdf>>, 2004. Acesso em 25 set 2008.

## Bibliografia Consultada

---

ABDO, Sandra. **Sobre o problema da autonomia da arte e suas implicações hermenêuticas e ontológicas**. Revista KRITERION, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 357-366.

BERTONI, Luci M. **Arte, Indústria Cultural e Educação**. Caderno Cedes, ano XXI, nº 54, Campinas-SP, agosto de 2001.

BRITO, Angela Xavier de; LEONARDOS, Ana Cristina. **A identidade das pesquisas qualitativas: construção de quadro analítico**. In. Cadernos de Pesquisa, nº 113, p. 7-38, julho de 2001. ISSN 0100-1574.

BROWN, J.W., LEWIS, L. B., HARCLEROAD, F. F. **Instructional Media and Methods**. New York: McGraw Hill, 1959.

CONCHE, Marcel. **Orientação Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COSTA BRANDÃO, Carla de S. **Movimento Estudantil Contemporâneo: uma análise compreensiva das suas formas de atuação**. 2004. 149 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

COSTA, Jean Carlo de C. **Nação, raça e miscigenação no Brasil moderno: uma análise hermenêutica dos Ensaístas da formação da nacionalidade brasileira, 1888-1928**. 2003. 333 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

FISCH, Carolina Betioli Ribeiro. **A formação do arte-educador frente à epistemologia do ensino da arte: relações, contradições e perspectivas**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação na área de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

FONTANELLA, Francisco C. **Observações à estética de Kant**. Revista Diálogo Educacional - v. 3 - n.6 - p.139-145 - maio/agosto, Curitiba: Champagnat, 2002. ISSN 1518-3483.

FRANKLIN, Karen. **Os conceitos de doxa e episteme como determinação ética em Platão**. 2004. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

FRANZ, Teresinha S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

GILBERT, John K., REINER, Mirian, NAKHLEH (org.). **Visualization: Theory and Practice in Science Education**. Vol. 3. New York: Springer, 2008. ISBN 978-1-4020-5266-8

GUIMARÃES, Aissa Afonso. **Filosofia e Educação na formação contemporânea**. In: Princípios - Revista de Filosofia, vol. 8, nº 9, jan/jun de 2001, p. 5-17.

HERMES, Gilmar. **Da história da arte para as mídias**. In: Revista Fronteiras – estudos midiáticos, vol. VIII, nº 2, maio/agosto de 2006, p. 112-122.

LOPES, Luís Carlos. **Hermeneutica, Pesquisa e Comunicação**. Anais do XXV Congresso Anual em Ciências da Comunicação da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – INTERCOM, Salvador, setembro de 2002.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Formação geral e especializada: fim da dualidade com as transformações do capitalismo?** In: Revista Brasileira de Educação – ANPED, nº 0, Rio de Janeiro: Opera Editorial, 1995, p. 83-93.

MELO, Maria F. De; BARROS, Vitória M. De; SOMMERMAN, Américo. **Educação e Transdisciplinaridade – Introdução**. São Paulo: TRIOM, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **Informática Educativa no Brasil: um pouco de história...** In: Revista Em Aberto. Brasília, ano 12, nº 57, jan./mar. 1993.

SILVA JÚNIOR, Almir F. da. **Estética e Hermenêutica: a Arte como Declaração de Verdade em Gadamer**. 2005. 206 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, Ana Guiomar R. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no conhecimento musical**. Anais do II Seminário de Pesquisa em Música da UFG. Samambaia, 2002.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência- problemas filosóficos da pesquisa científica**, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZAMACOIS, Joaquín. **Temas de Estética y de Historia de La Música**. 3ª Ed. Barcelona: Editorial Labor, 1986.

### Sítios Eletrônicos Consultados

---

ARAÚJO, Rodrigo da Costa. **A imagem na palavra e a palavra na imagem**. Disponível em <[http://www.arscientia.com.br/materia/ver\\_materia.php?id\\_materia=318](http://www.arscientia.com.br/materia/ver_materia.php?id_materia=318)>. Acesso em: 10 Set 2007.

COSTA, Jean Carlos de C. **A Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer e a sua Contribuição à Heurística das Ciências Sociais**. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/06-carvalhocosta.html>>. Acesso em: 3 Mar 2008.

DOMINGUES, José Maurício. **Modernidade, complexidade e articulação mista.** Dados, Rio de Janeiro, v. 44, nº 2, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582001000200001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582001000200001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 03 Jun 2008. doi: 10.1590/S0011-52582001000200001

MUCCI, Latuf I. **Correspondência das Artes.** In: E-Dicionário de Termos Literários. Disponível em: <[http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/correspondencia\\_artes.htm](http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/correspondencia_artes.htm)>. Acesso: 3 Fev 2008.

MUNDO DOS FILÓSOFOS. Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/>>. Acesso em: 10 Mar 2008.

PESSOA, M., Cosme, S., Carvalho, S. **Para uma Epistemologia da Travessia Hermenêutica.** Disponível em: <<http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM47.pdf>>. Acesso em: 3 Mar 2008.

PUCETTI, Roberta. **Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial.** Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a10.htm>>. Acesso em: 20 Jan 2008.

WELLER, Wivian. **A Hermenêutica como Método Empírico de Investigação.** Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambú – MG, outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-3288--Int.pdf>>. Acesso em: 29 Fev 2008.