

**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Ana Beatriz Bahia



Educação em Museus Virtuais

**Florianópolis
2008**

Ana Beatriz Bahia

JOGANDO ARTE NA WEB
Educação em Museus Virtuais

Tese apresentada à comissão examinadora como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação; Universidade Federal de Santa Catarina; Centro de Ciências da Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Wladimir Antônio da Costa Garcia.

Florianópolis

2008

B151j Bahia, Ana Beatriz

Jogando arte na Web : educação em museus virtuais / Ana Beatriz Bahia Spinola Bittencourt ; orientador Wladimir Antônio da Costa Garcia. – Florianópolis, 2008.
xii, 400f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

Inclui bibliografia

1. Arte na educação. 2. Obra de arte. 3. Museus - Inovações tecnológicas. 4. Museus virtuais. 5. Jogos on-line. 6. Experiência estética. 7. Web.
I. Garcia, Wladimir Antônio da Costa. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:37

Catálogo na fonte por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“JOGANDO ARTE NA WEB: EDUCAÇÃO EM MUSEUS VIRTUAIS”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 21/08/2008

Dr. Wladimir Antonio da Costa Garcia (CED/UFSC-Orientador)

Dra. Ida Mara Freire (CED/UFSC-Examinadora)

Dr. Luís Carlos Petry (PUC/SP-Examinador)

Dra. Paola Menna Barreto Zordan (UFRGS/RS-Examinadora)

Dra. Maria Isabel Leite (UNESC/CRICIÚMA/SC-Examinadora)

Dra. Maria Amélia Bulhões (UFRGS/RS-Suplente)

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (CED/UFSC-Suplente)

Prof. João Josué da Silva Filho
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação - UFSC

ANA BEATRIZ BAHIA SPINOLA BITTENCOURT

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2008

AGRADEÇO

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo ambiente de estudo e aprendizagem disponibilizado;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudo, sem a qual não seria possível a integral dedicação à pesquisa;

Ao Professor Orientador Wladimir Garcia pela autonomia de trabalho que me concedeu; pelo apoio no processo de *upgrade*; e pelo modo fecundo como apresentou o Pensamento da Diferença e um Roland Barthes atento à educação;

Às Professoras Marlene Dozol e Gilka Girardello pela confiança quando indicaram para processo de *upgrade* a pesquisa que, agora concluída, apresento nesta tese;

Aos demais professores que me apoiaram no processo *upgrade*, em especial, às Professoras Maria Amélia Bulhões (IA-UFRGS) e Paola Menna Barreto (FACED-UFRGS) da comissão externa a UFSC;

À Professora Maria Amélia Bulhões pelas sugestões que tanto contribuíram para a forma final deste texto-tese;

Ao Professor Luís Carlos Petry (PUC-SP) pelo *tato* de perceber os atributos desta pesquisa e indicar a certa leitura de Douglas Hofstadter e Lev Manovich;

À Professora Maria Isabel Leite, e equipe do Museu da Infância (UNESC), pelo convite e desafio para projetar o Museu Virtual da Infância, agora em vias de desenvolvimento; tal experiência paralela tornou-se engrenagem de pensamento durante a escritura desta tese;

Ao Chris Will (Museu Boijmans, Roterdan) pela disposição em contribuir com esta pesquisa;

Ao Luiz pela paciência e dedicação necessárias para fazer a revisão final do texto;

Ao Antonio pelo modo solidário como se posiciona em relação aos meus projetos profissionais; pelo carinho e compreensão constantes; e por fazer possível meu encontro com *O mascate* de Bosch;

À Sophia pelos momentos de leitura conjunta e por seu humor tão especial.

RESUMO

BAHIA, Ana Beatriz. **Jogando Arte na Web: Educação em Museus Virtuais**. 2008. 400p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

A tese tem como tema os jogos *online* lançados pelo setor educativo de museus de arte a partir de obras de acervo. Entre os anos de 2005 e 2008 foi realizada pesquisa de campo na Web selecionando, estudando e interagindo com interfaces condizentes com o tema, e também *sites* informativos sobre Arte. A ampliação do limite de observação em campo para além dos jogos de *sites* de museu justifica-se pela abordagem metodológica adotada; pautada: (1) na *avaliação iluminativa* (Parlet e Hamilton), que avalia ações educativas tendo em vista o contexto social, cultural e institucional no qual se realizam; (2) no *método paradoxal* (Barthes), que propõe ao pesquisador intercalar momentos de distanciamento e de aproximação em relação ao objeto investigado. Em paralelo à pesquisa de campo e através de estudo teórico pudemos fazer a leitura de interfaces computacionais como *transcodificação* (Manovich) de valores e hábitos culturais advindos de contextos pré-digitais. Então avaliamos em que medida os modos convencionais de perceber e saber arte são reafirmados, atualizados ou redefinidos na Web. A partir dessa avaliação geral, estabelecemos quatro categorias de estudo: (a) *Plano do Arquivar*, com bancos de dados *online* sobre história da arte; (b) *Plano do Simular*, com “visitas virtuais” a *sites* de museus de arte; (c) *Plano do Problematizar*, com o jogo *A terceira face da carta* (Museu Virtual de Arte Brasileira, concebido por Matteo Moriconi e Arthur Omar), a partir do qual debatemos o uso da reprodutibilidade técnica enquanto procedimento para *variação* (e não reprodução) de obras de arte no ciberespaço; (d) *Plano do Ludo-Educar*, com interfaces interativas e divertidas veiculadas no canal educativo de *sites* de museus de arte. Em capítulo à parte, destacamos o jogo *Jhieronimus Bosch Adventure Game* (Museu Boijmans, Roterdã, desenvolvido por V2_Lab e Rj.nj Digital Entertainment) como interface na qual convergem as reflexões tecidas nas categorias de estudo “c” e “d”. Concluimos que a interface deste último jogo mostra-se coerente com a recente teorização acerca de Museu (Martín-Barbero; Hooper-Greenhill) e Obras de Arte (Gadamer; Barthes); desloca o visitante museal da posição de espectador para a de participador, levando este a experiência de *imersão* (ao invés de contemplação) e a exceder o sentido visual rumo à *tatilidade* constitutiva da interatividade.

Palavras-chave: museu de arte; obra de arte; museu virtual; jogo *online*; experiência estética; Web.

ABSTRACT

BAHIA, Ana Beatriz. **Playing Art on the Web: Education in Virtual Museums**. 2008. 400p. Thesis (Doctorate degree in Education) – Federal University of Santa Catarina's Center of Education Sciences, Florianópolis, 2008.

The theme of the thesis is *online* games presented by the educational sector of art museums from their collection works. Between the years 2005 and 2008 we accomplished field research on the Web by selecting, studying and interacting with interfaces that were suitable with the theme and also informative *sites* on Art. The extension of the field observation limit beyond museum *sites* games is justified by the methodological approach adopted; based on: (1) the *illuminative evaluation* (Parlet e Hamilton) that evaluates educational actions based on social, cultural and institutional context in which they take place; (2) the *paradoxical method* (Barthes), which proposes the researcher to intersperse moments of distancing and approaching the object under investigation. In parallel to the field research and through a theoretical study we were able to read the computer interfaces, such as *transcodification* (Manovich) of values and cultural habits stemming from pre-digital contexts. So we have assessed to what extent conventional ways of perceiving and knowing art are reaffirmed, updated or redefined on the Web. From this general assessment, we set up four study categories: (a) *Filing Plan*, with an *online* database on art history; (b) *Simulating Plan*, with “virtual visits” to art museum *sites*; (c) *Rendering Problematic Plan*, with game *The third face of the card* (Virtual Museum of Brazilian Art, designed by Matteo Moriconi and Arthur Omar), from which we debate the use of technical reproduction as a procedure for *variation* (rather than reproduction) of works of art on the cyberspace; (d) *Play-educating Plan*, with interactive and fun interfaces played on the educational channel of art museum *sites*. On a separate chapter we emphasize the *Jhieronimus Bosch Adventure Game* (Boijmans Museum, Rotterdam, developed by V2_Lab and Rj.nj Digital Entertainment) as an interface to which the reflections made on study categories "c" and "d" converge. We conclude that this last game's interface proves to be coherent with recent the theory on Museum (Martín-Barbero; Hooper-Greenhill) and Art Works (Gadamer; Barthes); it displaces the museum visitor from a position of spectator to one of participant, taking him to an *immersion* (rather than contemplation) experience and to exert a visual sense towards *tactility* which comprises interactivity.

Key words: art museum; art work; virtual museum; *online* game; aesthetic experience; Web.

LISTA DE FIGURAS

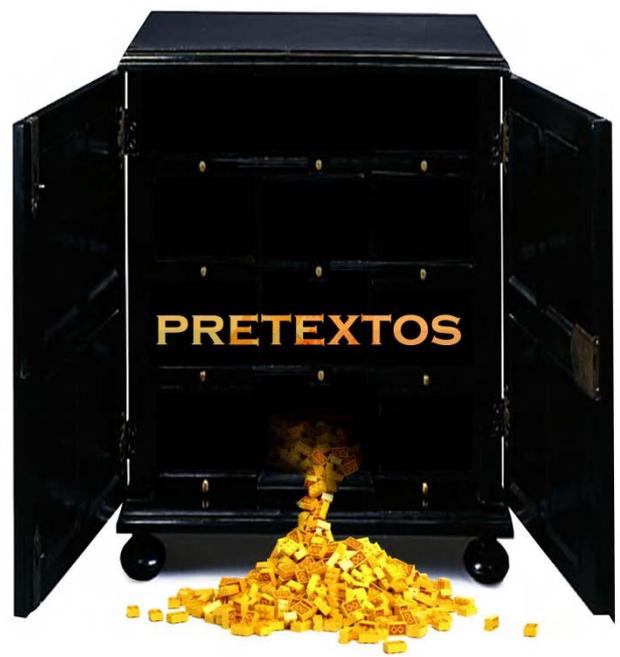
Figura 1: Mapa conceitual da pesquisa, versão de maio de 2006.	31
Figura 2: Mapa conceitual da pesquisa, versão de fevereiro de 2007.	32
Figura 3: <i>A Anunciação</i> , 1472-1475, Leonardo Da Vinci.	48
Figura 4: <i>A Anunciação</i> , 1583-1587, Tintoretto.	49
Figura 5: <i>A Anunciação depois de Ticiano</i> , 1973, Gerhard Richter.	54
Figura 6: <i>Reichstag empacotado</i> , 1995, Christo e Jeanne-Claude.	59
Figura 7: Catálogo da <i>Semana de Arte Moderna</i> , 1922, Di Cavalcanti.	71
Figura 8: Capa da 1ª edição da <i>Revista Antropofágica</i> , 1928.	74
Figura 9: Visualização gráfica de <i>nós e rotas</i> em parte da Internet.	91
Figura 10: <i>Arcaria gótica</i> , 1761, Piranesi.	96
Figura 11: <i>A fumaça de fogo</i> , 1761, Piranesi	100
Figura 12: Página inicial, Wikipedia.	104
Figura 13: Quatro cenas de navegação no <i>Labirinto</i> , 2000, Bairon e Petry.	107
Figura 14: <i>Ponte suspensa</i> , 1761, Piranesi.	109
Figura 25: Seção <i>Galleries</i> , <i>Artchive</i> .	129
Figura 16: Página <i>Essitamalevich</i> , seção <i>Juxtaposição</i> , <i>Artchive</i> .	131
Figura 17: Página <i>The Self-portrait</i> , seção <i>Juxtaposição</i> , <i>Artchive</i> .	131
Figura 18: Seção <i>Theory & Criticism</i> , <i>Artchive</i> .	132
Figura 19: Página da obra <i>Back Seat Dodge</i> de Kienhoiz, <i>Artchive</i> .	133
Figura 30: Página inicial, <i>Olga's Gallery</i> .	135
Figura 21: Página de resultado de busca, <i>Web Gallery of Art</i> .	136
Figura 22: Pesquisa com recurso <i>dual mode</i> , <i>Web Gallery of Art</i> .	138
Figura 23: Resultado de pesquisa por artista, OCAIW.	140
Figura 24: Página inicial, <i>Artcyclopedia</i> .	142
Figura 25: Visualização de pesquisa, <i>Guggenheim Collection</i> .	145
Figura 26: Organograma <i>Módulo II</i> , <i>Arte do Século XX/XXI</i> , MAC-USP.	146
Figura 27: Pesquisa através da linha do tempo, Museu Metropolitan.	148
Figura 28: <i>Ancient Civilizations</i> , Museu British.	149
Figura 29: Pesquisa em coleção permanente, Museu Van Gogh.	150
Figura 30: Captura de imagem do <i>Second Life</i> (Península III, Marawa).	152
Figura 31: Visita virtual (sala Rembrandt), Museu do Louvre.	155
Figura 32: <i>Mona Lisa</i> no site do Museu do Louvre.	157
Figura 33: Página inicial do MUVA - El País.	158
Figura 34: Navegação pelo MUVA I.	159
Figura 35: Navegação pelo MUVA II.	161
Figura 36: Visita virtual, Museu Thyssen-Bornemisla.	162
Figura 37: Visita virtual, MAC Virtual.	164
Figura 38: <i>Curadoria virtual 3D</i> , MAC Virtual.	165
Figura 39: <i>Monte e crie</i> , MAC Virtual.	166
Figura 40: Página inicial, MVAB.	169

Figura 41: Jogo <i>A terceira face da carta</i> , MVAB	171
Figura 42: Série fotográfica <i>Antropologia da Face Gloriosa</i> , Arthur Omar.	173
Figura 43: Foto de divulgação do setor educativo do Museu do Louvre.	175
Figura 44: Reprodutibilidade técnica usada por Malraux e Warburg.	177
Figura 45: Série <i>Heterograma</i> , Arthur Omar.	179
Figura 46: <i>Double Mona Lisa</i> , 1963, Andy Warhol.	180
Figura 47: <i>Mona Lisa</i> , 1963, Andy Warhol.	181
Figura 48: <i>Double Mona Lisa (after Warhol)</i> , 1999, Vik Muniz.	181
Figura 49: Cenas do jogo <i>The McDonald's Game</i> .	187
Figura 50: <i>Shakespeare Quiz</i> , National Portrait Gallery.	190
Figura 51: 6º enigma, primeira fase, de <i>Los enigmas de Educa Thyssen</i> .	191
Figura 52: Página de obra no banco de dados, Museu Thyssen-Bornemisza.	192
Figura 53: Seção <i>games</i> , <i>National Museum of Wildlife</i> .	194
Figura 54: <i>Mystery of the poison-dart frog</i> , Museu da Carolina do Norte.	196
Figura 55: <i>My Imaginary City</i> , Tate Gallery.	198
Figura 56: <i>Noisy Paintings</i> , National Gallery de Londres.	199
Figura 57: <i>3D Twirler</i> , NGA de Washington.	200
Figura 58: <i>Still life composer</i> , NGA de Washington.	201
Figura 59: <i>Still life composer</i> , NGA de Washington.	202
Figura 60: <i>Dutch Dollhouse Interactive</i> , NGA de Washington.	204
Figura 61: <i>Dutch Dollhouse Interactive</i> , NGA de Washington.	205
Figura 62: <i>Jigsaw Masterpieces</i> , do Museu NCArt.	206
Figura 63: <i>Memory Spel</i> , em <i>Bosch Universe</i> .	207
Figura 64: <i>O baú escondido</i> , <i>Viagem ao mundo de Candinho</i> , Projeto Portinari.	209
Figura 65: <i>Families & Children in American Art</i> , LACMA.	210
Figura 66: <i>Memento Mori</i> , Tate Gallery.	212
Figura 67: <i>Saint George and the Dragon</i> , NGA de Washington.	214
Figura 68: <i>Sculpture Garden</i> , NGA de Washington.	216
Figura 69: <i>Sculpture Garden</i> , NGA de Washington.	217
Figura 70: <i>Sculpture Garden</i> , NGA de Washington.	218
Figura 71: <i>Sculpture Garden</i> , NGA de Washington.	219
Figura 72: <i>Destination Modern Art</i> , MoMa.	222
Figura 73: Visitação ao museu em <i>Destination Modern Art</i> , MoMa.	223
Figura 74: Espaço P.S.1 em <i>Destination Modern Art</i> , MoMa.	223
Figura 75: <i>Mysteries at the Musée</i> , MNBA de Québec.	225
Figura 76: <i>Art Detective</i> , Tate Gallery.	226
Figura 77: <i>Art Detective</i> , Tate Gallery.	227
Figura 78: <i>Guido contra el Señor de las Sombras</i> , Museu Thyssen-Bornemisza.	228
Figura 79: <i>Guido contra el Señor de las Sombras</i> , Museu Thyssen-Bornemisza.	230
Figura 80: <i>Guido contra el Señor de las Sombras</i> , Museu Thyssen-Bornemisza.	232
Figura 81: Faça seu próprio papiru, <i>The Tombo f Pemeb</i> , Museu Metropolitan.	241
Figura 82: Gabinete de pintura, ca. 1630-40, oficina de Adriaen Van Stalbeemt.	245

Figura 83: <i>Victoire de Samothrace</i> , ca. 190 aC., Museu do Louvre.	254
Figura 84: <i>Vista imaginária da Grande Galeria do Louvre em Ruínas</i> , H. Robert.	257
Figura 85: <i>A morte de Marat</i> , 1793, Jacques-Louis David.	259
Figura 86: <i>Vista da Grande Galeria do Louvre</i> , 1796, Hubert Robert.	261
Figura 87: Capa do livro <i>Solange e o anjo</i> .	276
Figura 88: Interior do livro <i>Solange e o anjo</i> .	277
Figura 89: <i>Homem em um banco</i> , 1997-98, Duane Hanson.	280
Figura 90: MASP, vista da Av. Paulista, São Paulo.	284
Figura 91: Imagem-emblema do <i>Museu imaterial</i> , MEIAC.	286
Figura 92: <i>Quadrado Virtual preto e branco</i> , 1982, Jésus-Rafael Soto.	289
Figura 93: <i>My Personal Museum</i> , Museu Virtual do Canadá.	291
Figura 94: <i>Transcriptions Animation</i> , National Gallery.	293
Figura 95: <i>Transcriptions LFS Shorts</i> , National Gallery.	293
Figura 96: <i>The space between</i> , cenas do curta-metragem de Marco Devetak.	294
Figura 97: Livro <i>Érica e os Impressionista</i> , de James Mayhew.	303
Figura 98: Livro <i>Érica e os Impressionista</i> , de James Mayhew.	303
Figura 99: Cartaz da exposição <i>Entartete Kunst</i> , 1937, realizada em Munique.	310
Figura 100: <i>Etan donné</i> , 1946-66, Duchamp.	314
Figura 101: <i>P07 Parangolé Capa 04 'Clark'</i> , 1964-65, Hélio Oiticica.	319
Figura 102: <i>B11 caixa Bólido 09</i> , 1964-65, Hélio Oiticica.	321
Figura 103: <i>Relevo espacial vermelho</i> , 1960, Hélio Oiticica.	323
Figura 104: Vista externa do Museu Boijman Van Beuningen, Roterdã.	344
Figura 105: Página inicial de <i>Bosch Universe</i> .	348
Figura 106: Pesquisa sobre obras, <i>Bosch Universe</i> .	349
Figura 107: Obras de Bosch na produção contemporânea, <i>Bosch Universe</i> .	350
Figura 108: Abertura de <i>Bosch adventure game</i> .	351
Figura 109: Hospedaria, <i>Bosch adventure game</i> .	353
Figura 110: Taberna, <i>Bosch adventure game</i> .	354
Figura 111: Desafios de agilidade, <i>Bosch adventure game</i> .	355
Figura 112: Desafios de paciência e raciocínio, <i>Bosch adventure game</i> .	356
Figura 113: Diálogos, <i>Bosch adventure game</i> .	357
Figura 114: Jogador usando touca, <i>Bosch adventure game</i> .	361
Figura 115: Desafio sobre o pecado da Ira, <i>Bosch adventure game</i> .	362
Figura 116: Juízo Final, <i>Bosch adventure game</i> .	363
Figura 117: Sentença Final, <i>Bosch adventure game</i> .	364
Figura 118: <i>Os sete pecados capitais</i> , ca. 1480, J. Bosch.	366
Figura 119: <i>O mascate</i> , ca. 1490, J. Bosch.	368

SUMÁRIO

PRETEXTOS	▪	13
	▫	Proposição da pesquisa 14
	▫	Estratégias metodológicas 20
	▫	Estrutura do texto-tese 37
RECORTES	▪	dos sabores, dos saberes 41
	▫	Sabor-Educação: entre a certeza e a incerteza 43
	▫	Saber-Atual: para além do “velho” e do “novo” 56
	▫	Sabor-Deglutido: da Antropofagia que nos une aos outros 65
	▫	Ciber-Saber: educação no ciberespaço 85
CAMPO 1	▪	interfaces para perceber e saber Arte na Web 111
	▫	Plano do Arquivar 117
	▫	Plano do Simular 151
	▫	Plano do Problematizar 167
	▫	Plano do Ludo-Educar 185
MUSEU	▪	quatro origens e um suplemento 235
	▫	1ª origem: Mouseion 239
	▫	2ª origem: maravilhas & curiosidades 244
	▫	3ª origem: Louvre 248
	▫	4ª origem: Museu Plural 265
	▫	Museu Virtual 282
OBRA DE ARTE	▪	297
	▫	Do <i>quadro</i> ao Parangolé 299
	▫	A obra de arte enquanto jogo 326
	▫	O jogo da leitura-escritura 335
CAMPO 2	▪	<i>Jheronimus Bosch Adventure Game</i> 343
REMATE	▪	378
	▪	Referências Bibliográficas 382



PROPOSIÇÃO DA PESQUISA

O eixo temático da pesquisa que foi realizada está nas interfaces¹ que abordam informações da Arte², especificamente nos jogos *online*³ desenvolvidos a partir de obras de arte e veiculados em *sites* de museus de arte.

¹ Referimo-nos à Interface Gráfica do Utilizador, ou aquilo que visa promover a relação entre usuário e os recursos computacionais (*hardwares* e *softwares*). É dividida entre dispositivos de entrada (como o formulário para inclusão de palavras-chave em motor de busca) e de saída de dados (como a visualização de um *site* ou a resposta da busca em banco de dados). Através da interface é possível tornar os recursos computacionais “amigáveis” (de uso intuitivo) aos não-especialistas em informática.

² Por Arte entendemos a produção artística de tradição europeia erudita, legitimada através da disciplina do conhecimento História da Arte e da instituição social Museu de Arte, estas consolidadas no século XIX e pluralizadas no último século. Ou seja, não problematizamos os critérios de legitimação da Arte, mas as *formas* promotoras do olhar e do saber em Arte.

³ Os jogos digitais (ou feitos em linguagem numérica) costumam ser sub-categorizados conforme o suporte de veiculação e de uso do jogo. Temos então os jogos: de computador (são veiculados em CD-Rom ou DVD e jogados no computador), para telefone celular, de console (vistos por um monitor de televisão a partir de um console próprio, como o *Atari* ou o *Playstation*), de arcade (ou fliperama, jogados em máquinas que integram console e monitor, geralmente vistas em espaços públicos de lazer) e *online*, ou jogos para a Web (veiculados através da Internet e jogados tendo como suporte o navegador da Web disponível no computador do usuário).

Existem dois ajustes focais no tema da pesquisa: um de enquadramento geral, outro de imersão particularizada dentro desse quadro prefigurado. Por mais que o interesse inicial de pesquisa fosse o segundo foco (jogos de *sites* de museus de arte), optamos por não tocar de imediato nesse tema. Os jogos em questão são interligados com outras formas de comunicação *online* estabelecidas pelo próprio museu e, por sua vez, constituem-se em diálogo com outros *sites* (institucionais ou não) que visam promover o conhecimento da Arte. Optamos então por *não escolher* entre uma lente grande-angular (de espectro amplo comumente usada em fotos de paisagem) e outra teleobjetiva (usada em retratos, que só dá definição à figura em primeiro plano, desfocando o que está ao fundo) para a investigação do tema. Usamos uma lente multifocal. Entendemos que, no caso de nossa pesquisa, estabelecer um limite preciso entre figura e fundo seria atitude forçada, que reduziria as possibilidades de interpretação dos próprios jogos visados. Por isso detivemo-nos na identificação e observação, tanto do contexto no qual emergem esses jogos quanto dos próprios jogos.

Essa proposição foi formulada desde a Educação, mas sem estar ancorada na instituição Escola. Podemos dizer que se localiza no campo de pesquisa em **Educação Não-Formal** (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007), assim nomeado em 1967, na conferência internacional *World Crisis in Education*, realizada em Williamsburg (Virginia/Estados Unidos) para debater os problemas e limites que a Escola enfrentava. Então, a Educação Não-Formal nasceu como alternativa à Educação Formal (escolar) e em diálogo com as atividades educativas de entidades filantrópicas e movimentos sociais e culturais, voltada à “formação integral do ser humano” (p. 132). Ela se consolidou como campo de ação educativa nos anos 80 e 90 e hoje é praticada tanto por instituições quanto em processos independentes. São exemplos desse tipo de educação as casas de cultura, os clubes agrícolas, os programas de educação de jovens e adultos, de educação patrimonial e de educação continuada. De qualquer modo, trata-se de uma educação diferente da educação

obrigatória, que é usufruída pelo público *por opção*, ocupando os momentos de ócio, o tempo livre.

A Educação Não-Formal difere também da Educação Informal. Esta é *assistemática* e *não-intencional*, emerge de relações sociais, em meio ao convívio familiar, através de produções culturais, programas de entretenimento na TV e livros de literatura lidos sem mediação pedagógica, ou seja, situações nas quais aprendemos “sem querer”, sem optar por isso. Já as ações de educação não-formal têm *intencionalidade educativa* e são praticadas de forma *organizada* e *sistemática* — características comuns à educação formal (Ibidem).

Diversamente à Educação Informal, as ações educativas não-formais são pré-estruturadas, mas de modo muito mais plural e flexível do que as da Educação Formal. A Educação Não-Formal não tem uma legislação nacional que a regule como um todo; não possui um currículo predefinido pelo Estado; seu público é distribuído em grupos formados por tipo de interesse e/ou história de vida (ao invés de por faixa etária ou nível de conhecimento); os conteúdos podem ser pensados em blocos, mas de modo não nivelado e escalonado; suas ações possuem planejamento temporal, mas este não está pautado no calendário escolar; não há a eminência de avaliar e certificar a aprendizagem do educando, pois a avaliação das ações educativas não-formais incide sobre si mesma, visando averiguar a qualidade da comunicação estabelecida com o público e melhorar as ações subseqüentes; não parte de uma estrutura ampla voltada para todos, pois as ações são pontuais, delineadas tendo em vista especificidades de cada grupo, de cada contexto — por isso as iniciativas de Paulo Freire nos anos 80 costumam ser citadas como exemplo de educação não-formal. Assim, a Educação Não-Formal apresenta-se como complementar à Escola, priorizando experiências relegadas a segundo plano no ambiente escolar.

Quando o assunto é Arte, os **museus de arte** são a instituição de Educação Não-Formal que nos vêm à mente, assim como a experiência priorizada é a de olhar a obra de arte. Os museus de arte se expandiram junto aos processos de urbanização no século XIX, quando funcionavam tanto como espaço de educação liberal, de

exercício da cópia para jovens artistas, quanto como local de encontro de cidadãos, de dispêndio do tempo livre. Hoje, tendo em vista a emergência do ciberespaço, os valores e hábitos museais⁴ são redefinidos para além da urbe. Estamos falando de um fenômeno recente, da década de 90 para cá, chamado “museu virtual”, tanto museus que resolveram estender seu campo de ação ao ciberespaço quanto museus fundados na Web.

Em que medida aquela idéia de museu como espaço de estudo e de passeio, que mescla conhecimento com prazer, se atualiza na Web?

Nas interfaces de jogos *online* esta atualização é evidente. Mas a desconfiança paira sobre elas: até que ponto não são mero mecanismo de *marketing* dos museus? Podemos encará-las como interface educativa? Ou elas nos levam à banalização do patrimônio artístico e cultural?

A dúvida advém em grande medida da relação entre museu e a “indústria do ócio” (mistura de lazer, turismo e consumo), que já estava latente no século XIX mas tornou-se evidente na segunda metade do século XX. O *boom* dos museus da década de 1980 foi concomitante à “moda” do turismo cultural e das cidades-museus. Todavia entendemos que é pouco crer que a aproximação entre cultura, lazer e negócios, por si só, cause a banalização dos bens culturais. Se existe atrofia da experiência cultural, ela não decorre da opção de ocuparmos o tempo do ócio com cultura erudita, ou da dificuldade de percebermos a diferença entre saber e sabor. Se a atrofia é detectada no turismo cultural, nos *souvenirs* e em materiais de comunicação em larga escala, ela se deve ao modo de como o agente turístico oferece seus serviços, como os produtores de *souvenirs* e de produtos midiáticos abordam a cultura, como todos eles vêm de forma caricatural os seus públicos, e como o patrimônio artístico é oferecido àqueles que querem passar o tempo livre em museus, seja os da cidade ou da Web.

⁴ Apesar do termo *museal* não estar incluído no dicionário de língua portuguesa Aurélio, optamos por utilizá-lo por ser um neologismo comumente utilizado por profissionais e teóricos de Museu, além de estar de acordo com as regras gramaticais: é um adjetivo resultante da somatória do substantivo “museu” com o sufixo “al” (que significa “relativo a”) e que designa tudo o que diz respeito a museu.

Outra dúvida lançada sobre as interfaces midiáticas adotadas pelos museus é a respeito do valor da experiência não presencial, do **olhar indireto** para a obra de arte. Primeiro, em tempos de turismo cultural superaquecido devemos levar em conta que nem sempre a visão presencial resulta olhar efetivo. Algumas obras de arte são tão solicitadas nos prédios dos museus, submetidas a tantos mecanismos de segurança (como placas de vidro blindado, sensores de aproximação e cordas para o espectador manter o distanciamento), que estar com elas é participar de um evento espetacular que dificulta olhar para a obra – apesar de nos permitir tecer reflexões acerca dos valores e hábitos culturais contemporâneos. Diante da *Mona Lisa*, por exemplo, não é possível permanecer por cinco minutos consecutivos sem ser importunado pelos arrombos de um visitante emocionado diante de tal “obra prima”, ou pelo olhar de descaso lançado por um turista acidental, ou pela entrada de uma multidão de peregrinos da arte.

É fato que estar presencialmente com o objeto artístico nos permite uma experiência inigualável com a obra. Contudo também é fato que a contemplação nas salas do museu não é a única experiência efetiva com uma obra de arte, assim como os museus virtuais não são os filhos-caçulas de supostamente maligna indústria cultural. Ao contrário, a concentração do olhar em um quadro no espaço eternal do museu é tão importante no processo de educação artístico-cultural atual quanto os encontros entrecruzados com obras através de *outdoors* nas ruas das cidades, no estudo privado em bancos de obras *online* ou em catálogos impressos e no uso de interfaces interativas disponíveis na Web.

E por que não optar por fruir da *Leitura* de Almeida Júnior em livro e na Pinacoteca do Estado de São Paulo que, por sinal, está logo ali?

Tal proposição não visa validar o uso de reproduções como solução *paliativa* para olhar uma obra que *deveria* ser contemplada presencialmente. Essa é uma perspectiva com a qual não compartilamos nesta tese. A questão que levantamos é de outra ordem: a reprodutibilidade técnica está sendo usada na Web tanto para a função de *reprodução* (onde a estampa apenas faz referência ao original) quanto para

o **jogo de variação** pelo qual se constrói **formas suplementares** à obra de referência. Daí desponta modos plurais de perceber e portanto de saber Arte.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

As interfaces de jogo eletrônico solicitam um olhar nômade, não ancorado nas disciplinas do conhecimento moderno. Essa é a posição de Markku Eskelinen (2005), afirmando que o olhar disciplinar subverte a própria lógica horizontal da linguagem dos jogos computacionais, pois acaba destacando uma de suas dimensões (ergonômica, econômica, narrativa, cognitiva, estética, ou outra) como “a mais relevante” em detrimento das demais.

Isso poderia ser um problema, considerando que realizamos a pesquisa no âmbito acadêmico, dentro de uma área específica do conhecimento: a Educação. Todavia os jogos digitais não são os únicos objetos culturais que se constituem sem hierarquizar os saberes que utiliza. Como escreveu Silvio Gallo (2007), em uma sociedade marcada pelo fluxo de informações, a própria área de Educação perdeu suas fronteiras e hierarquias disciplinares. As práticas pedagógicas entrecruzam-se com outras práticas culturais, configurando problemas de pesquisa híbridos. Assim também acontece com a Ecologia, que não pode ser pensada apenas como um braço da Biologia, ou da Geografia, ou da Química, ou da Política, pois solicita interconexão de vários saberes e um pensamento não regrado por disciplinas.

Então a interconexão entre Educação e jogos digitais exige uma abordagem *interdisciplinar* de pesquisa? Temos dúvida sobre a pertinência do uso desse termo aqui; todavia o sentido atribuído por Roland Barthes (2004) a isso se mostra especialmente apropriado para objetos computacionais como as interfaces Web aqui investigadas.

Escreveu Barthes que interdisciplinar *não* é a pesquisa que soma vários olhares (disciplinares) sobre um tema, mas a lapidação de um **objeto novo**, que não pertence a disciplina nenhuma (Ibidem, p. 99). Nesta perspectiva interdisciplinar é a pesquisa movida mais pelo desejo de saber do que pelo intuito de reafirmação de algo sabido. É pesquisa impura, irregular, aberta, ilimitada. Barthes refuta a prática de fazer a pesquisa culminar na edição de um texto final asséptico, ordenado, de pontas bem aparadas. Afirma que os textos devem deixar à mostra os caminhos truncados percorridos pelo pesquisador, contudo inseridos em um sistema próprio daquela pesquisa. Essa abordagem de pesquisa interdisciplinar não busca encaixar-se na estrutura da ciência tradicional, mas se apropriar do assunto estudado a tal ponto de ser possível construir uma forma coerente, mimética, em relação ao que foi pesquisado. Desse modo o leitor terá em mãos, não apenas conclusões mas a latência do campo de estudo anunciado, do “objeto novo” ali figurado.

Não encontramos pesquisas acadêmicas nacionais nem internacionais específicas sobre jogos de *sites* de museus de arte. A pesquisa acadêmica que mais se aproximou de nosso eixo temático foi aquela coordenada pela Profa. Dra. Tania Callegaro, em 2001, junto a *Communications Aliens Around the Planet* (CAAP) e o Núcleo de Comunicação e Educação (Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo) e exposta no artigo *Jogos na Web e o ensino da história da arte*, publicado em 2005.

Callegaro estimula que os professores se apropriem dos jogos com obras de arte disponíveis na Web – de fato a apropriação para o contexto de ensino-aprendizagem de interfaces disponíveis na Web é uma prática que vem se tornando recorrente tanto em salas de aula presencial quanto a distância (VALENTE; MATTAR, 2007). Ela destaca que esses jogos educam o público de arte contemporâneo na medida em que trazem à tona questões próprias da arte dos anos 90, marcada pela “subtração da forma e a valorização do evento”, como um “processo dinâmico” no qual as funções de produtor e receptor intercambiam-se entre artista e público (p. 18).

O foco de Callegaro nesses jogos esteve no uso em contexto de *ensino* de Arte. Desde essa perspectiva ela concluiu que os jogos “[...] criam uma atmosfera propícia para iniciar uma discussão sobre a história da arte visual e oferecem informações básicas sobre o artista e sua obra” (Ibidem, p. 20), todavia “o jogo em si não é suficiente para construir o conhecimento da arte [...] é preciso ainda da mediação de um arte-educador [...]” (p. 21). A insuficiência diagnosticada decorre de que Callegaro não incluiu em sua análise o dado de que esses jogos não foram desenvolvidos tendo em vista o currículo escolar, porquanto são iniciativas de uma instituição com objetivos diferenciados ao da Escola, o Museu.

Traçando caminho distinto ao tomado por Callegaro, não nos detivemos em julgar as possibilidades de aplicação dos jogos mapeados em contexto escolar, mas em ler os *modos de perceber e saber* Arte, plasmados em interfaces para Web, em especial naquelas formuladas por museus. Não desmerecemos as potencialidades de uso escolar das interfaces que estudamos, mas não foi esse o recorte de pesquisa. Nossa questão de pesquisa posiciona-se na imbricação entre Arte, Museu e Ciberespaço. Isso porque o museu e a própria Web não foram tomados como mero “suporte” das interfaces estudadas, mas como elemento tão significativo para nossa pesquisa quanto a especificidade de cada interface de jogo. Entendemos que os jogos com obras de arte disponíveis na Web fazem parte de uma **trama de efeitos recíprocos** que inclusive nos levaram para fora do ambiente digital e para muito antes do século XXI.

Para tatear essa trama formulamos estratégias metodológicas tendo em vista dois modelos de pesquisa: a *avaliação iluminativa* e o *método paradoxal*, o qual intercala momentos de sobrevôo com os de imersão no campo estudado.

A **avaliação iluminativa** foi proposta por Parlett e Hamilton, em encontro realizado em Cambridge, em 1972, no qual se buscavam modelos de avaliação do currículo escolar alternativos àqueles baseados em critérios objetivos, valorativos e conclusivos. O debate gerou a publicação *Beyond the Numbers Game: A reader in Educational Evaluation* (Para além do jogo de números: uma leitura em Avaliação

Educacional), de 1977, que trazia textos de David Hamilton, David Jenkins, Cristine King, Barry MacDonald e Malcolm Parlett, propondo o uso da *observação participante* e a flexibilização das formas de sistematização da avaliação, inclusive abandonando os esquemas pré-formatados e dando margem à inserção de eventos não previstos. Com esta abordagem buscaram-se avaliações mais *interpretativas* do que conclusivas, tendo o produto final um formato mais descritivo do que valorativo. Parlett e Hamilton partiram dos paradigmas da pesquisa quantitativa sócio-antropológica, em contraponto aos paradigmas de pesquisa agrobotânica (hipotético-dedutiva), pois, apesar de esta permitir a obtenção de resultados claros, obscurece a complexidade do objeto estudado. O pesquisador-iluminativo pensa a ação educativa em seu *contexto*; logo, deve estar atento àquilo que circunda as práticas educacionais em suas dimensões social, cultural e institucional.

Embora a abordagem tenha sido elaborada para currículos escolares, logo foi adotada como método de pesquisa em outros campos de pesquisa educacional. Segundo Marli André (1992) a abordagem foi referência principal das metodologias de pesquisa qualitativa e etnográfica em Educação realizadas na Inglaterra e nos Estados Unidos e utilizadas por pesquisadores brasileiros desde o final da década de 1970. Isso porque tal abordagem visa “iluminar um conjunto complexo de problemas” (PARLETT e HAMILTON, 1980, p. 86) sendo especialmente oportuna para meios educacionais novos ou pouco estudados, como estratégia para adentrar em “mata-fechada” e abrir trilhas de investigação. A abordagem iluminativa tem a potencialidade de tornar inteligível sutilezas dos processos de comunicação e educação, as preciosas diferenças que passariam despercebidas em abordagens com pretensão conclusiva.

O uso de tal abordagem não resulta em pesquisas reaplicáveis nem generalizantes, mas traz apontamentos que servirão como referência para reflexões sobre contextos de aprendizagem similares ao investigado. Por isso o pesquisador deve explicitar os motivos de suas escolhas e fundamentar suas opções e pontos de vista. O fato de as pesquisas iluminativas geralmente não culminarem em conclusões

sintéticas não deve ser encarado como sintoma de falta de comprometimento do pesquisador com o conhecimento acadêmico; ao contrário é afirmação das limitações dos métodos de pesquisa já consolidados e busca de estratégias metodológicas diferenciais.

Eileen Scanlon (2007) com demais pesquisadores do *Institute of Educational Technology* Instituto de Tecnologias Educacionais) da *Open University* (Universidade Aberta) do Reino Unido vêm utilizando a abordagem iluminativa para avaliar a qualidade das tecnologias educacionais a partir de três questões: o *contexto de uso* (mapeando desde o ambiente físico no qual será utilizada até dados dos usuários), os *modos de interação* (dos recursos oferecidos ao uso realizado) e os *aprendizados resultantes* (não apenas de dados objetivos, também de mudanças de modo de percepção e comportamento do usuário). São questões difíceis de serem quantificadas, mas passíveis de avaliação através da abordagem qualitativa-interpretativa. Por esta via os pesquisadores não estabelecem relações de causa-efeito, não fazem mensurações do nível de aprendizagem através dos recursos tecnológicos; porém conseguem identificar as variantes cruciais para a qualidade de ensino mediante tal tecnologia – semelhante ao que ocorre nas iniciativas de educação não-formal, referidas há pouco, nas quais a avaliação é realizada com o educando, mas tendo como finalidade averiguar a *qualidade* da relação educativa lançada pelo educador/instituição, e não o *nível* de aprendizagem do educando.

Diferente das pesquisas da Universidade Aberta, a pesquisa que realizamos não incluiu estudos de recepção, nem com escolares nem com internautas selecionados a esmo. Voltamo-nos ao estudo das interfaces *online* promotoras do perceber e do saber em Arte. Em campo buscamos avaliar os modos de interagir e de conhecer propostos nessas interfaces, mas não no plano da mensagem lida, e apenas no da própria forma. Logo, os resultados que apresentamos não são de estudo de caso. O que trazemos é a iluminação de um campo de pesquisa, que aqui se apresenta como um texto, uma trama de valores e práticas culturais, referente aos

processos de comunicação/educação museal que estão sendo propostos para ambiente Web.

Por termos centrado nossa atenção na *forma* dos *sites* visitados e proposto a construção de um texto a partir da leitura das interfaces, as reflexões de Roland Barthes mostraram-se confluentes com as intenções de pesquisa. Então, inicialmente tomamos o estudo de Barthes acerca da obra do historiador Jules Michelet (Paris, 1798-1874) no qual reconheceu um **método paradoxal** de pesquisa: o pesquisador intercala a posição de sobrevôo panorâmico com a de mergulhos no oceano pesquisado.

Como pontuou Barthes (1991), Michelet teceu um corpo narrativo inteiro que não deixa ver suas suturas, mas nem por isso suprimiu as especificidades das pessoas, momentos e acontecimentos que narrava. Apesar de homogênea a narrativa deste historiador não é reducionista, pois não se apresenta como conclusiva. Michelet não se satisfaz com o paradigma do historiador colecionista, escreveu a história de modo semelhante a um químico que realiza misturas visando desencadear *fusões*. A história micheletiana é combinação de acontecimentos que vagueavam em tempos e espaços distintos e se tornaram cúmplices em sua narrativa histórica. Afirmou Michelet: “eu declaro, essa história não é imparcial. Não guarda um sábio e prudente equilíbrio entre o bem e o mal. Pelo contrário, é parcial, franca” (1856 apud *Ibidem*, p. 85). Sua metodologia de trabalho o distinguia dos “historiadores patinadores”, que deslizam no plano da retórica tradicional. Diferencia-o também dos que mantêm o olhar disciplinado e distanciado em relação aos dados históricos, o que “põe a história na vitrine e faz do historiador um escritor” (*Ibidem*, p. 22). Michele atuava como uma ave de rapina que precisa tanto do sobrevôo quanto do mergulho: da visão panorâmica, que lhe permite construir um *quadro* do objeto visado sem ser visto (*voyeur*), à tutilidade do objeto visado, quando a visão torna-se incompleta e nebulosa pela excessiva proximidade com a presa.

Tal escolha metodológica, a permuta contínua entre posição de sobrevôo e de mergulho⁵ – que corresponde às lentes grande-angular e teleobjetiva –, é coerente com a própria lógica de navegação pela Web, ambiente de nossa pesquisa de campo. Como afirma Lev Manovich (2006), os objetos computacionais (como *sites*, programas e games) exigem usuários que saibam alternar momentos de distanciamento e de proximidade, distração e *zoom*, deslocamento rápido e olhar demorado, **suspensão** e **imersão**. O ciberespaço mescla as figuras do *flâneur* de Baudelaire, que observa o espaço e troca olhares com os transeuntes desconhecidos, e do imersivo “*cawboy dos dados*”, figurado pelo escritor Willian Ford Gibson.

Para configuração das etapas da pesquisa, ainda com base em Parlet e Hamilton (op. cit.), adotamos três tipos de movimento: *mapeamento* (observação e recolhimento de dados), *investigação* (destaque e aprofundando de categorias estabelecidas a partir do mapeamento) e *interpretação* (movimento constante, conjunto ao mapeamento e investigação). No nosso caso esses movimentos em campo foram permeados pelos estudos teóricos. Isto fica evidenciado no inventário das etapas de pesquisa que segue.

1 - **Mapeamento preliminar**⁶: teve como objetivo contextualizar os jogos *online* com obras de arte, tanto em termos teóricos quanto no ciberespaço. O instrumental básico utilizado foi o motor de busca Google, acionado por expressões como “museu de arte”, “história da arte”, educação+museu, traduzidos para os idiomas inglês e espanhol. Como a Web nos coloca a impossibilidade de abarcar tudo, a escolha do que era pertinente ser visto e lido sobre o tema foi gerenciada

⁵ Essa permutação constante previne dos perigos advertidos por Umberto Eco, em seu receituário sobre *Come si fa una tesi di laurea* (Milão, 1977): realizar uma pesquisa excessivamente ampla (panorâmica) ou restrita (monográfica). Por isso Eco sugere a delimitação do assunto da tese de forma monográfico-panorâmica.

⁶ Ressaltamos que as etapas receberam numeração arábica, e não ordinal, não correspondem a períodos de pesquisa, pois as realizamos de modo simultâneo: etapas 1 e 2, entre 2004-2005; as 2 e 3, entre 2005-2007; as 5 e 6, entre 2007-2008.

priorizando-se fontes vinculadas a instituições acadêmicas, cuja abordagem conceitual se aproximava dos recortes epistemológicos que estávamos adotando.

O mapeamento deu-se em duas vias, operadas de forma concomitante:

1.1 - mapeamento teórico: a partir das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC⁷, com levantamento bibliográfico e localização de pesquisas recentes (revistas, *sites* de eventos acadêmicas nacionais e internacionais, bancos *online* de dissertações e teses). Foram produzidas resenhas e ensaios a partir dos autores que eram estudados, tendo como tema, direta ou indiretamente, os jogos *online* com obras de arte;

1.2 - mapeamento de interfaces Web: visando localizar diferentes modos de estruturação de conteúdos da arte do passado histórico (como os de museus de arte, bancos de obras de arte, portais informativos e projetos experimentais vinculados a universidades ou a pesquisadores independentes). O resultado foi produção de registros escritos (anotações em caderno de campo) e imagéticos (através do recurso *print screen*, capturando o que era visto no monitor) dos *sites* visitados.

As etapas 1.1 e 1.2 foram realizadas simultaneamente e de modo interconectado. Mapear não é mera “coleta de dados” (livros, artigos e *sites*); é escolher, examinar, observar determinadas coisas em detrimento de tantas outras. É ação que está implicada na “bagagem” do pesquisador (como seus conhecimentos prévios, valores culturais e hipóteses de pesquisa), algo que se renova a cada passo de pesquisa que é percorrido. É processo dinâmico pelo qual vamos gradativamente delineando o campo pesquisado, no qual a fronteira entre conhecimento teórico e empírico é pulverizada para depois ser reafirmada na cartografia (sistematização dos dados escolhidos e observados). Por isso o mapeamento (movimento de *observação*) não deixa de ser *investigação* (movimento que se torna explícito a partir da etapa 2).

⁷ “Pensamento da Diferença e Educação”, Prof. Wladimir Garcia; “Seminários de Dissertação I”, Prof^{as} Edel Ern, Gilka Girardello e Araci Hack Catapan; “Teorias da Educação”, Prof^{as} Marlene Dozol e Sônia Beltrame; “Pedagogia e Tecnologia: intersecções necessárias”, Prof^a Araci Hack Catapan e Prof. Norberto Etges; e “Seminários de Dissertação II”, Prof^{as} Gilka Girardello e Edel Ern.

2 – **Cartografia** (escritura de um mapa): esta estratégia metodológica visou *investigar* os resultados do mapeamento realizado na etapa 1. Tomamos por base os apontamentos de Patrícia Figueira Gouveia (2008) de que a cartografia (construção de um mapa) de navegação no ciberespaço permite ao pesquisador construir *paisagens* do seu trânsito em meio ao fluxo de informações, sendo que estas servem como instrumento de orientação para *rever* (e não *prever*) percursos e relações antes estabelecidas, então desde a perspectiva diferenciada que os mapas aportam⁸.

De forma geral, as cartografias (representações gráficas de um espaço tangível) têm como função potencializar o deslocamento num espaço pouco conhecido que sem a orientação de um mapa seria impensável de ser realizado. Não importa o quão mimético seja o mapa produzido pelo cartógrafo em relação ao campo real – imagine se teriam existido as primeiras navegações para o continente americano sem os mapas do século XV, que estavam longe do desenho fidedigno dos continentes e oceanos. O importante é a *função* que estes desempenham. Os mapas são *representações possíveis* do espaço referenciais, que destacam distâncias e relações entre os pontos observados. Eles não têm pretensão de serem conclusivos, nem miméticos, pois muitas vezes um “erro” de distância ou de posição é correto enquanto representação da ligação existente entre dois pontos (por exemplo, uma rota muito usada).

Aqui as cartografias não foram traçadas com intenção de traduzir fielmente e como um todo nosso campo epistemológico e o ciberespaço — até porque isso não seria possível. Ao contrário foram construídas como representações do complexo campo mapeado, configurando uma etapa de estudo topológico de nosso eixo temático. Com esse material pudemos planejar as zonas de mergulho, os momentos

⁸ Gouveia defende o uso dos mapas de atividade de navegação, ou *suf maps*, que ajudam o internauta a visualizar o percurso que realizou na internet, não apenas em *sites*, mas lendo e-mails lidos e utilizando programas de relacionamento. Trata-se de programas que geram representações gráficas da navegação, alguns em duas outros em três dimensões, possibilitando ao internauta, por exemplo, recuperar trajetos realizados impulsivamente. Para saber mais sobre esta e outras formas cartográficas praticadas no ciberespaço, acesse o estudo realizado por Gouveia (2008) junto ao projeto *Cultura das redes*, dirigido por José de Bragança Miranda junto ao Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens (CECL) da Universidade Nova de Lisboa (UNL).

de uso da lente teleobjetiva. Assim, como desdobramento do sobrevôo de mapeamento, dois mapas foram grafados de modo interconectado:

2.1 - *mapa conceitual*: construído como texto gráfico-verbal sob a forma de rede de conceitos, com quatro *núcleos* (educação, história da arte, museu de arte e jogos para Web) rodeados por termos-chave (como saber, obra de arte, jogo, espectador) interligados por *nexus* (linhas que demarcam uma junção entre termos). Com ele figuramos eixo para a continuidade do estudo teórico;

2.2 - *campo 1*: construído como texto verbal com quatro categorias de estudo que correspondem aos padrões de interface identificados na etapa 1.2. Elas são: banco de dados de pinturas artísticas; “visitas virtuais” que simulavam a sala expositiva dos museus-prédio; interfaces que excedem as anteriores, problematizando os modos convencionais de saber e perceber Arte; e criação de interfaces lúdicas com informações históricas da Arte. A formalização destas categorias foi determinante para esta investigação, pois através delas foi possível voltar ao campo e aprofundar questões levantadas. Entendemos que só é possível avançar no ato de observar através da sistematização do que se está vendo. Como escreveu Barthes (1990, p. 22), embasado em Bruner e Piaget, “não há percepção sem categorização”⁹.

3 - **Mapeamento subsequente**: replicação da etapa 1, agora enfocando precisamente os museus de arte:

3.1 - re-mapeamento teórico: realizamos uma investigação histórica acerca da instituição Museu, a formação dos museus de arte e a revisão das práticas e teorias museais oitocentistas em meados do século XX. Acareamos os pontos de cruzamento dessa instituição com a História da Arte e a própria Arte. Aprofundamos o conceito de obra de arte (relação espectador-obra), tanto em uma perspectiva moderna (pintura como “janela portátil”) quanto contemporânea (como algo que excede a

⁹ O fechamento da etapa 2 corresponde ao meu décimo quinto mês do mestrado, quando o trabalho foi submetido ao exame de qualificação e indicado para o processo de *upgrade*, ou seja, que tivesse continuidade como pesquisa de doutorado sem defesa de mestrado. O processo foi aberto em maio de 2005 e concluído, com parecer favorável, em setembro do mesmo ano.

materialidade da obra). Foi neste momento que o pensamento de Roland Barthes¹⁰ foi tomado como norteador metodológico da pesquisa (somado à *avaliação iluminativa*, presente desde o início) e como referência para abordar as práticas culturais intertextuais no século XX. Foram feitas resenhas e ensaios sobre os tópicos;

3.2 - re-mapeamento de interfaces Web: visitamos aproximadamente uma centena de museus que estenderam suas ações ao ciberespaço (museus virtuais), aqueles que se servem das tecnologias digitais como meio de comunicação com seus públicos e não apenas para veiculação de informações acerca das ações que são realizadas no museu-prédio. Foram feitos registros escritos (anotações em caderno de campo) e imagéticos (através do recurso *print screen*) de momentos de interação com os *sites* visitados.

4 - **Reformulações cartográficas:** incorporação dos resultados da etapa 3 ao material produzido na etapa 2, plasmando a iminência de construção de *cartografias dinâmicas* nessa pesquisa – e tornando explícita a imagem da pesquisadora como nadadora que dispõe de única bóia de orientação e a re-arremessa ao término de cada percurso parcial:

4.1 - reformulação do *mapa conceitual*: na medida em que as noções e os conceitos pontuados na primeira versão do mapa conceitual foram investigados, fez-se necessário subtrair alguns termos-chaves, deslocar outros, agregar novos, revisar nexos, e assim por diante. Isto gerou uma seqüência de versões do mapa conceitual. Assim, mais do que os conceitos nomeados no primeiro mapa conceitual, o que norteou nossa pesquisa teórica foi a *forma* ali desenhada: uma estrutura rizomática (e não arbórea ou piramidal), sem centro, com dois planos sobrepostos; um com quatro pontos de densidade, outro com dezenas de termos-chave (conceitos) que flutuam no espaço, afastando-se e distanciando-se dos pontos de densidade, dependendo do ângulo sobre o qual olhávamos o mapa.

¹⁰ Isso se deu a partir da disciplina “Roland Barthes e a Educação”, Prof. Wladimir Garcia, PPGE/UFSC.

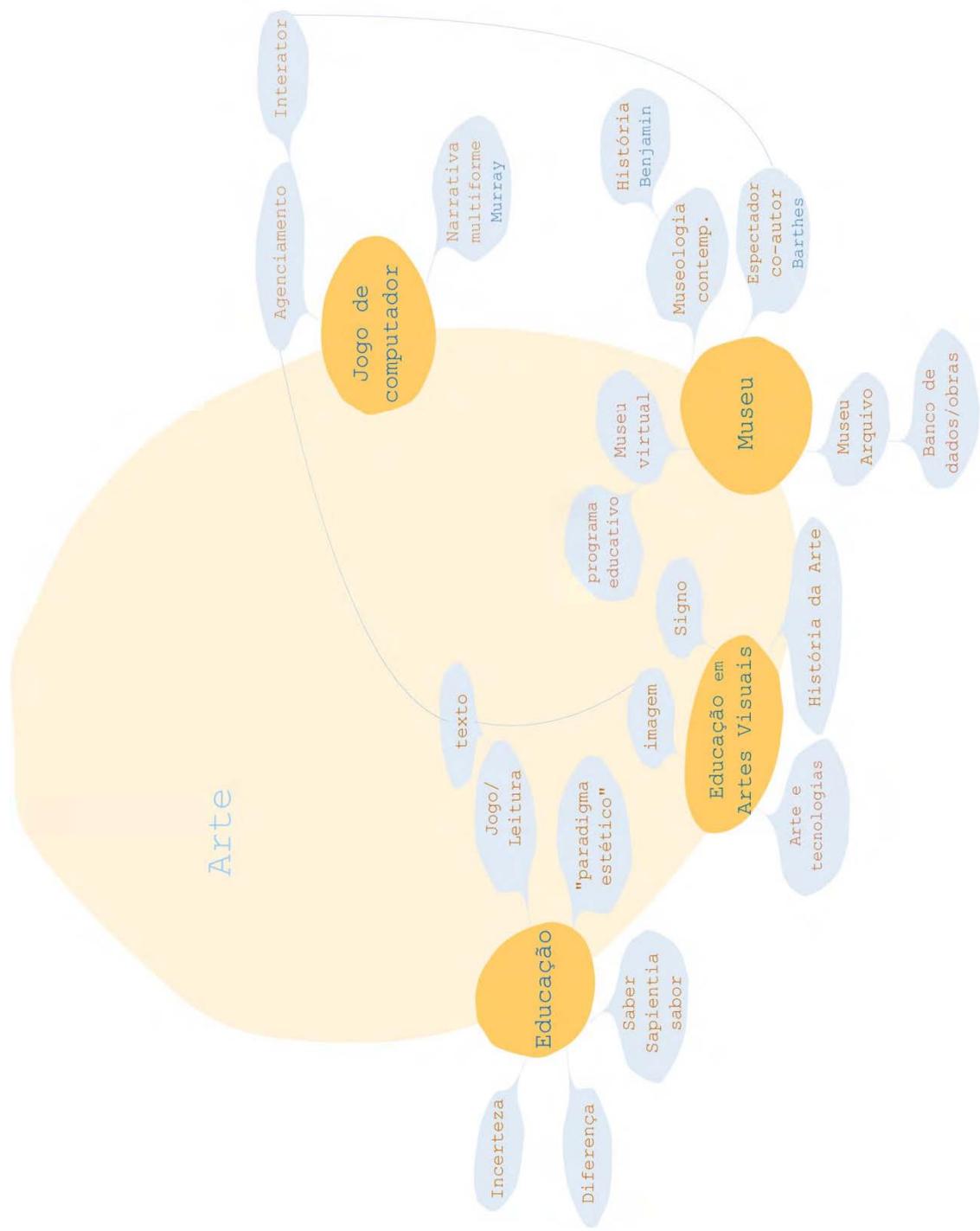


Figura 6: Mapa conceitual da pesquisa, versão de maio de 2006.

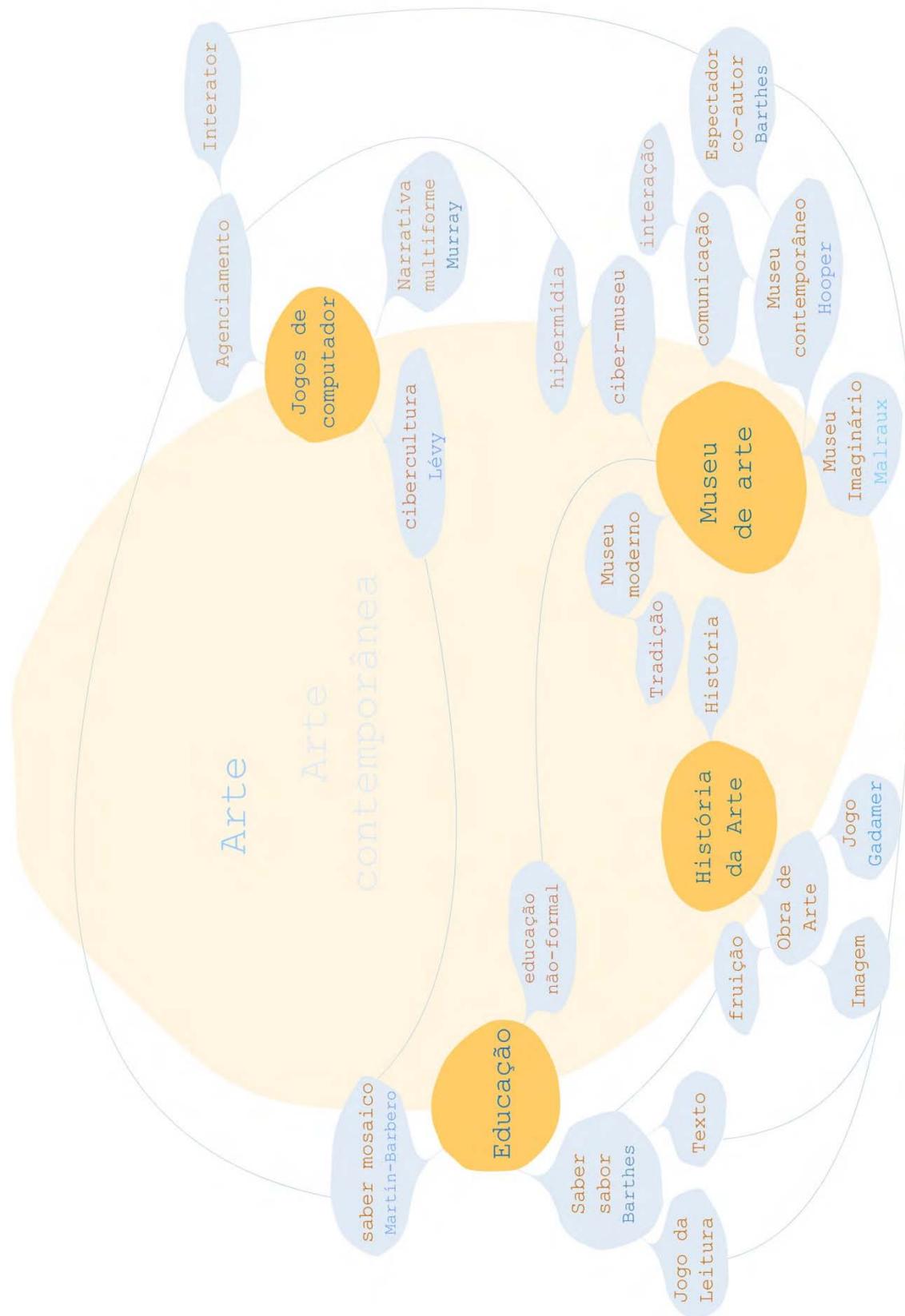


Figura 2: Mapa conceitual da pesquisa, versão de fevereiro de 2007.

4.2 - reformulação do *Campo 1*: em dado momento da pesquisa¹¹ aventuramos a hipótese de traçar um Campo 2, específico sobre interfaces de museus virtuais. Mas mudamos de idéia ao reencontrar nos museus virtuais a coexistência das quatro categorias de estudo, pontuadas na etapa 2.2 (Campo1).

Esse reencontro não foi repetitivo, mas conferiu intensidade à pesquisa e permitiu o aprofundamento da investigação de nosso eixo temático, o movimento de *mergulho* propriamente dito. Suscitou visitar alguns *sites* e rever relações primeiramente estabelecidas. Até os verbos com os quais tínhamos nomeado as categorias foram reformulados: o que inicialmente era *arquivar*, *virtualizar*, *conceituar* e *educar*; então tornou-se *arquivar*, *simular*, *problematizar* e *ludo-educar*. Foi então que conseguimos identificar diferenças significativas entre interfaces visitadas na etapa 1.2, e que haviam passado despercebidas na cartografia 2.2.

Tivemos melhores condições de avaliar os limites e as relações existentes entre as categorias. Vimos que os modelos epistemológicos adotados em cada categoria de interface, por mais diversos que sejam entre si, estão co-presentes nos museus virtuais como partes integradas e *solidárias*, isto porque a supressão de uma de suas partes (como o banco de dados ou a hipermídia lúdico-educativa) compromete a proposta de ação museal plural no ciberespaço.

Esta etapa da pesquisa fez ecoar as reflexões de Roland Barthes — que vínhamos estudando em paralelo, conforme indicamos na etapa 3.1. Barthes arquitetou **sistemas** de leitura das práticas culturais como estratégia para exceder as análises que decompõem os textos culturais (que apenas separam e enumera as partes das composições), chegando-se assim ao *estudo estrutural*, às relações entre as partes de cada composição textual.

Foi assim que Barthes (1990) buscou ultrapassar leituras superficiais, os sentidos *óbvios* das práticas culturais, para chegar aos sentidos conotativos, *obtusos*. Os sistemas de Barthes são assumidamente artificiais e parciais, sem pretensão

¹¹ Que coincide com o período de qualificação do doutorado, em maio de 2007, de modo que o texto ali apresentado traz um sumário diferente do texto final da tese.

essencialista ou totalizante, desenhados pelo pesquisador para cada recorte de estudo, e reunindo significantes por algum tipo de afinidade destacada. Nem por isso são arbitrários, pois a configuração de cada um deles nascia da acareação dos textos culturais que seriam lidos com ele, ou seja, o sistema plasma a interconexão entre pesquisador e objeto da pesquisa. Isso porque o sistema não é configurado apenas listando-se características comuns entre os significantes, mas distribuindo-os de forma particular que explicita *diferenças* e *relações* entre os significantes. E um dos aspectos apontados como marca de um sistema é a *solidariedade* existente entre suas partes, de modo que a substituição de uma delas descontrola o sistema e provoca alteração nas demais partes (LEPARGNEUR, 1972).

A artificialidade da estrutura de investigação que construímos não nos intimida, pois toda pesquisa configura-se a partir de um modelo (artificial), seja esse mais ou menos consciente e utilizado entre os acadêmicos. Antes de podermos compreender qualquer objeto de pesquisa é necessário dispormos de outro objeto (modelo teórico), que nos diz *como* compreender o objeto de interesse atual, o qual, por sua vez, está ligado a outro objeto e assim infinitamente. Isto nos coloca diante de um paradoxo: a impossibilidade de compreendermos as coisas até o fim, apesar de conseguirmos viver a experiência de compreensão. Este é o *teorema da incompletude*, sobre o qual discorre Douglas Hofstadter: “você não pode defender seus padrões de raciocínio indefinidamente. Chega a um ponto em que a fé toma o comando” (2001, p. 209). Este autor atenta-nos sobre a parcialidade de todo conhecimento e, por sua vez, a interdependência existente entre nossas interpretações e o contexto que as certifica. Hofstadter serve-se de situações cotidianas para exemplificar a relatividade do que tomamos como certeza: o peso de um corpo não é fixo (o que não altera é a massa), pois depende do campo gravitacional em que está; o estrondo que ouvimos em um acidente de trânsito não depende apenas da colisão dos dois automóveis, pois se ocorresse no vácuo nada ouviríamos. Suas reflexões trazem à tona o caráter *não-intrínseco* dos significados que atribuímos às mensagens e a *incompletude* dos sistemas de interpretação.

Perguntou-nos ele: até que ponto um toca-discos (enquanto mecanismo de decifração de determinados códigos) interfere na audição de um disco (mensagem produzida no mesmo sistema de codificação)? Nem por isso Hofstadter desestimula a construção de máquinas interpretativas; ao contrário, defende o uso dessas máquinas *isomórficas* (semelhantes na lógica de funcionamento) para coisas que com elas deciframos.

5 - **Jogar *Jhieronimus Bosch Adventure Game***: trata-se da etapa na qual realizamos a leitura participante da interface de *Jheronimus Bosch Adventure Game* (disponível até 2003 em <http://www.boschuniverse.org>), tendo como referência as categorias de estudo formuladas na cartografia de Campo 1 e os estudos teóricos realizados durante todo o período de pesquisa. Ou seja, invertemos o procedimento metodológico utilizado na etapa 2.2 (Campo 1), na qual acareamos as interfaces para formular categorias de investigação; aproximamo-nos da etapa 4.2 (reformulação do Campo 1), na qual voltamos às interfaces para aprofundar as categorias esboçadas através delas. Novamente, apoiamo-nos no método de pesquisa de Roland Barthes (op. cit.), pois nos servimos do sistema configurado sobrevoando nosso campo de estudo para investigar um jogo apenas, o micro-foco desse amplo campo.

6 - **Arremate do texto da tese**: junto às etapas anteriores realizamos a ordenação dos registros verbais, imagéticos, descritivos e interpretativos da pesquisa. A construção do texto-tese não foi etapa posterior à pesquisa mas parte dela. Todavia, no último semestre de curso foi necessário dar acabamento aos escritos já feitos e, na medida em que isso se mostrava necessário, incluir complementos. O objetivo desta etapa foi tornar a estrutura (modo de funcionamento) do texto evidente, e a tese inteligível.

Por fim, vale dizer que essas etapas só puderam ser registradas em retrospecto. Foram realizadas a partir de leis férreas – os modelos metodológicos adotados: a *avaliação iluminativa* de Hamilton e Parlett, o *método paradoxal* de Barthes – e balizas móveis, colocadas conforme o mapeamento e a investigação do

tema eram realizados. Foi como nadar em mar aberto só dispondo de uma bóia de orientação: cada vez que chegávamos na bóia, a arremessávamos na direção que pretendíamos seguir nadando, mas cada arremesso realizado só poderia ser justificado pelo percurso recém-percorrido, com futuro próximo pouco previsível. Por isso, entendemos que o percurso de pesquisa aqui relatado só faz sentido para este nadar, não é uma seqüência metodológica reaplicável.

ESTRUTURA DO TEXTO-TESE

Todo texto traz marcas dos instrumentos com os quais foi escrito, dos mais abstratos aos concretos. Aqui não é diferente. Trata-se do caráter isomórfico que o texto-tese mantém com as estratégias metodológicas adotadas na pesquisa e, por sua vez, com o próprio campo de investigação e com o tema de estudo.

Não queremos dizer que no texto esteja capturada a essência da realidade pesquisada. Quando falamos em “campo de pesquisa”, já não nos referimos à realidade. Não existe equivalência entre o enquadramento da pesquisa realizada e o ambiente pesquisado (no nosso caso, a Web). O campo de pesquisa é resultado não apenas de nossa navegação e interação na Web, mas principalmente das *ações* de mapear (observar e realizar escolhas) e cartografar (sistematizar os dados mapeados) as interfaces com as quais interagimos. Disso adveio a conformação (ação contínua de construir uma forma) do campo de pesquisa que agora está decalcado no texto-tese (em categorias, esquemas, mapas, relações e relatos verbais).

Apesar de ser apresentado sobre o suporte padrão (objeto formado por uma seqüência de páginas, numeradas em ordem crescente e encadernadas), este texto-tese não replica tal e qual a organização convencional de um trabalho acadêmico (introdução, revisão bibliográfica, métodos, resultados, discussão e conclusões). Ele

foi configurado na medida em que a pesquisa era realizada, em blocos construídos paralelamente.

Como uma **fuga musical**, o texto traz diversas vozes que versam o mesmo tema. Na fuga o tema (um desenho rítmico e melódico, que ali costuma ser curto e marcante) é apresentado e depois “imitado” por outras vozes, de maneira não muito rigorosa, permitindo a construção de contrastes, variações e digressões. Cada imitação é independente em relação às demais, mas todas são interligadas pelo tema que repetem. Nesse tumulto polifônico o que o ouvinte não tem claro é a seqüencialidade da música: ora a música parece que vai terminar, mas então dá uma “volta estranha” e continua, depois termina inesperadamente (HOFSTADTER, 2001). O texto-tese não possui uma seqüência preferencial de leitura – e quem acompanhou o processo de composição desta tese sabe bem disto, viu o quanto a posição e nomeação das partes do texto foram alteradas ao longo dos últimos três anos. Logo, o leitor deve tomar o sumário como uma possibilidade de organização dos conteúdos, mas não como a seqüência mais adequada de leitura, pois os capítulos e tópicos possuem múltiplas possibilidades de arranjo.

O texto-tese funciona de modo semelhante ao brinquedo **Lego**: um conjunto de partes compatíveis entre si, que permite várias possibilidades de montagem ao usuário¹². Cada parte do texto aponta enlaces com outras partes e com outros textos. E a relativa descontinuidade na passagem de uma parte a outra é proposital. Isso pode incomodar o leitor guiado pela seqüencialidade das páginas, mas o que buscamos foi oferecer-lhe condições de fazer leituras não-lineares, hipertextuais, realizando saltos e retroações a partir das ligações internas que apontamos ao longo do texto.

Cada capítulo do texto aborda, em tangente ou diretamente, o tema de pesquisa – jogos *online* desenvolvidos a partir de obras de arte e veiculados em *sites* de museus de arte – desde perspectivas diversas. Em *Recortes*, participamos de

¹² O Prof. Luís Carlos Petry, na banca de qualificação, foi quem estabeleceu a relação da estrutura desta tese com o *Lego* e a *fuga musical*, nexos fundamentais para o arremate deste texto.

discussões imprecisas, mas comumente evocadas dentro da área de Educação, que entendemos constituir os sabores dos saberes: as incertezas que permeiam os processos de ensinar-aprender, o caráter sempre atualizável do conhecimento, as relações de alteridade vivenciadas no processo de conhecer e, por fim, os polêmicos efeitos das tecnologias de comunicação digital nos espaços e procedimentos educativos. Em *Campo 1*, apontamos os modos diferenciais de olhar e saber Arte na Web que observamos em nosso trabalho de campo. Em *Museu*, realizamos um recorrido histórico dos modos de uso do conceito museu, no intuito de reconhecer o contexto institucional (social) no qual os jogos aqui investigados foram desenvolvidos e destacamos o caráter plural (que propicia o jogo da significação) das interfaces museus; em *Obra de arte*, apontamos a transformação do modo de entender o que é uma obra de arte, contrastando a idéia de obra-produto (quadro) com obra-participativa (como a estrutura Parangolé de Hélio Oiticica), aprofundando esta segunda perspectiva com as teorias de Hans Georg Gadamer e Roland Barthes, e apontando a fruição artística como jogo. Em *Campo 2*, focamos o jogo de aventura concebido a partir da obra de Bosch promovido pelo Museu Boijmans, de Roterdã, que plasma as reflexões que tecemos em cada um dos capítulos da tese e exterioriza o entendimento de museu e de obra de arte como espaço de jogo.

Apesar da estrutura modular do texto-tese, existe **solidariedade** entre as partes: as reflexões sobre os referenciais teóricos não estão descoladas do estudo das interfaces; as reflexões formuladas no capítulo *Recorte* justificam escolhas e apontamentos expostos nos capítulos *Campo 1* e *Campo 2*; os estudos históricos acerca da instituição museal e da produção e veiculação de Arte estão implicados na leitura que tecemos das interfaces *online*. Mas, assim como *fuga*, neste texto estivemos mais ocupados em versar nosso eixo temático escolhido em várias vozes que se entrecruzam e menos interessados em encontrar um desfecho conclusivo.



dos saberes, dos sabores

O modo como nosso paladar opera depende de valores gustativos apreendidos, construídos na medida em que conhecemos os sabores do mundo. E até que ponto a experiência de apreensão de um sabor difere da degustação de um saber? Para Roland Barthes, não muito. Em *Aula*¹³, Barthes (1997) lembrou a proximidade etimológica entre as palavras sabor (do latim *Sapore*, gosto) e saber (do latim *Sapere*, ter gosto). Falando aos acadêmicos, destacou que o opressor nas práticas de ensino não é o saber, mas os discursos construídos sobre ele, a intolerância aos sabores das palavras. Questionando a fronteira rígida entre o discurso científico e artístico, Barthes sugeriu a incorporação aos textos acadêmicos do entendimento que os literatos têm acerca da palavra: o maior valor da palavra não está no plano semântico, mas em seus sabores, com os quais se constroem saberes, um saber em festa. Quando a palavra é cuidadosamente escolhida, para além do sentido *referencial*, e posicionada em um texto, cria-se situação tão *diferencial* que torna impossível sua substituição por sinônimo sem que essa prática comprometa radicalmente o campo de significação ali engendrado. No saber em festa, ao invés de a palavra estar na condição de enunciado direto, funciona como dispositivo para a leitura de um dos sentidos potenciais que a partir dela podem ser atualizados. Por essa via a palavra não se reduz a mero instrumento de linguagem, pois é lançada como projeção, explosão, vibração... com *sabor imanente*. E é pelo movimento de exceder o uso pragmático que a palavra adquire gosto, ganha poder de cravar marcas, não apenas no texto, mas no autor, no leitor, na realidade. A palavra re-funcionalizada, tendo o seu significado comum desestabilizado, permite que o saber com ela construído se torne profundo e, mais importante, fecundo.

¹³ Conferência escrita por Barthes para a aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária, do Collège de France, pronunciada em 7 de janeiro de 1977.

SABOR-EDUCAÇÃO

entre a certeza e a incerteza

É recorrente a identificação de profissionais e espaços Educação como detentores do poder da resposta certa sobre coisas do mundo. Historicamente, a Educação consolidou-se como instituição social que nos oferta certezas – ora fundamentadas na Religião, ora na Ciência –, até mesmo sobre quem somos, de onde viemos e para onde vamos. Mas, desde o final do século XIX, o que era incontestavelmente certo, foi colocado sob suspeita: Zaratrusta¹⁴ adverte-nos sobre a relatividade daquilo que aprendemos através da Escola e da Igreja; a Antropologia buscou entender (ao invés de colonizar) as sociedades ditas “primitivas” e redescobriu o pensamento mítico¹⁵; em Psicanálise, atentou-se para o caráter descentrado do Sujeito; a Fenomenologia frisou o quão ilusórios são os objetos

¹⁴ Referimo-nos ao texto *Also Sprach Zarathustra, Ein Buch für Alle und Keinen* (Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém) de Friedrich Nietzsche, escrito entre 1883 e 1885.

¹⁵ O texto de Nietzsche referido na nota anterior figura a temporalidade do pensamento mítico na imagem do “eterno retorno”: o repetir que não ressalta a importância do “mesmo” que é revisto a cada novo “girar”, ao contrário, destaca a diferença que se entremete naquilo que se mantém na sucessão dos giros. Na narrativa de Nietzsche, a vontade do *igual*, de “querer ser ave entre as aves”, a busca de verdades absolutas, é criticada em prol de “viver o instante”.

sensíveis, os fenômenos; com a Lingüística e a Semiologia afirmou-se que o mundo no qual vivemos só existe na provisoriedade da linguagem – idéia posta na trilogia de ficção científica *Matrix* (dos cineastas Andy e Larry Wachowski, lança entre 1999 e 2003). Diante dessa paisagem de imprecisões, a Educação também teve seus pressupostos, funções e práticas problematizados. E por mais que as instituições educativas de hoje, da Escola ao Museu, sigam desempenhando o papel de “representantes da certeza”, zona de densidade antropológica, de preservação de tradições e aprendizagem de saberes, não é possível olvidar o fato de serem espaços de intensa transformação de valores, de trânsito entre certezas e incertezas.

Destacar a incerteza não é o mesmo que negar o conhecimento institucionalizado – os “clássicos da literatura”, aquilo que foi legitimado como “leitura obrigatória” e as ditas “obras-primas” –, mas atentar ao fato de que conhecer não significa, necessariamente, curvar-se perante a “pirâmide do saber”. Pensar incerteza não é fazer apologia à irracionalidade, nem querer reviver o pensamento romântico¹⁶, enaltecendo o comportamento amoral, a consciência mítico-poética e o imaginar. Reporta-nos à imaginação e à estrutura de pensamento mítico, mas como mecanismo de produção constante de variações sobre um tema conhecido, não como forma de escape da sociedade na qual vivemos.

A incerteza é o **monstro do Saber**, pois tenciona os territórios do pensamento disciplinado. Incerto é o conhecimento não evidente ou esquivo de ser evidenciado; que é irredutível a uma explicação lógica, adverso aos enunciados sintéticos. É similar à percepção geral, ou melhor, plural, que é dirigida simultaneamente a diversas direções, repleta de antagonismos. Está entre o compreensível e o incompreensível,

¹⁶ Como mostrou Hans Georg Gadamer (1977), o pensamento romântico inverteu os critérios de verdade do pensamento iluminista e, com essa atitude, seguiu frisando a distinção entre mito (canções do passado, lendas, religiões, etc.) e razão. Por isso o esteta aponta o Romantismo como uma radicalização do Iluminismo, ambos buscando a liberdade humana, cada qual em um dos lados de um pensamento polarizado. Gadamer atenta então ao fato de que nunca estamos livres. Somos sujeitos históricos e não podemos abandonar essa condição, todavia, não obedecemos cegamente àquilo que está prescrito. O que fazemos é jogar com (interpretar) a tradição. Para tanto ele aponta a necessidade de algo mais que o sentido da visão distanciada, mas um *tato*, uma sensibilidade aguçada, para perceber aquilo que não está evidente.

que funda múltiplas vias de saber. É o que melhor se expressa pela linguagem figurada, por aporias e aforismos, a partir do reconhecimento das limitações das palavras diretivas, pretensamente objetivas. Pois para tocar os saberes incertos é necessário evitar o confronto direto, trata-se de conhecimento impossível de ser dominado, que não se mostra como coisa.

Os incertos saberes são como as discretas **bolhas de ar** de um chocolate aerado: tão constitutivas do sabor que ali se desfruta quanto a pasta de cacau adoçado; mas quando degustamos um chocolate desse tipo não costumamos nos dar conta de que são justamente as bolhas de ar o que singulariza aquele gosto em relação às barras simples de chocolate ao leite. A questão, então, não está em sublimar o vazio das bolhas de ar, mas deslocar a atenção que esteve centrada na materialidade plena do cacau adoçado, já que o sentido gustativo transita entre o espaço ocupado e o vazio. Tomar consciência de que a faculdade que melhor nos permite conhecer nesse interstício entre o certo e o incerto não é a *clareza* intelectual, nem a *obscuridade* religiosa, mas o *tato*, uma sensibilidade aguçada para reconhecer aquilo que está aí, mas não se evidencia.

Os saberes incertos são recorrentes nos espaços educacionais, onde costumam ser estigmatizados como contra-modelo de aprendizagem: o errado, o disparate, o absurdo. Mas é deles que eclode o pensamento. Como acontece no diálogo desarmado e heterogêneo da educadora com seus alunos, aberto às *interrupções* da comunicação em cadeia, às perguntas provocativas ou inusitadas, aos dez segundos de silêncio que permitem a vazão de reflexões plurais, ou ainda, que lê o gesto que exprime uma idéia intraduzível em verbo. Situações diminutas que transformam o modelo hierárquico de ensino, não para abortar o processo de conhecer, ao contrário, para exceder os previsíveis limites do Saber.

A receptividade à incerteza não deve ser confundida com sintoma de insegurança¹⁷. Mas não deixa de ser uma posição que traz angústia ao educador: que

¹⁷ Andy Hargreaves (2004) relacionou a insegurança dos educadores (baixa auto-estima, dificuldade de reflexão crítica e autocrítica, disputas no ambiente de trabalho) com a formação eminentemente

tem consciência da importância da incerteza no processo de conhecer, a quer abordar em sala de aula, todavia, sabe que não se trata de conteúdo explicável em termos racionais, mas suscita uma experiência a ser vivida. O desafio, então, reside em encontrar *formas* (interfaces educacionais) capazes de bordear tais saberes sem violentar seu caráter incerto. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1994), isto se torna possível através de práticas pedagógicas modestas, mais comprometidas com as especificidades de cada contexto educacional do que com um ideal de Sujeito e de Educação. É a prática de uma “intelectual educacional”¹⁸ que não assume uma posição messiânica, ancorada no porto seguro das “Grandes pedagogias”, que não se pergunta apenas sobre “o que quero enquanto educador?”, mas “*como* estou educando?”.

A problemática do **como educar** diz respeito à disciplina de Didática e é marca da Educação Moderna. Para iniciar nossa reflexão acerca deste problema, vamos tomar dois pensadores: primeiro, Comênio, que se ocupou em sistematizar e otimizar a “arte de ensinar tudo para todos”; segundo, Montaigne, que defendeu a atenção às diferenças entre os saberes e os indivíduos em cada processo de conhecer. O que vem à tona justapondo os dois autores é o empenho do primeiro em afastar a incerteza dos ambientes ensino-aprendizagem e a receptividade do segundo aos “excessos” do saber.

teórica e descontextualizada da prática. Aponta isso como sintoma da “sociedade da informação” e defende a idéia de “sociedade do conhecimento” (baseada nas teorias construtivistas) e da inteligência múltipla e coletiva (Gardner). Propõe a formação em comunidades de aprendizagem profissional, onde todos aprendem e trabalham em conjunto. Ele reafirmou sua tese ao citar estudos realizados pela Universidade de Harvard, a partir de duas equipes médicas de cirurgia cardíaca: de um lado, pautadas no modelo hierárquico de ensino, no qual a formação dos cirurgiões dá-se em um sistema de relações que distingue o educador dos educandos; de outro lado, equipes pouco hierárquicas, composta por médicos com diferentes tipos/níveis de experiência, nas quais todos opinavam e trocavam experiências. Então, se observou a longevidade dos pacientes e concluiu-se que a eficácia operatória nos pacientes do segundo grupo superava, em muito, a do primeiro.

¹⁸ Ao adotar a expressão “a intelectual educacional” para substituir “o professor”, Tomas Tadeu da Silva (op. cit.) duvida da neutralidade da regra gramatical que normatiza a adoção do gênero masculino para referir a ambos os gêneros e, ao usar a palavra “intelectual”, destaca a prática educacional como algo que excede os procedimentos didáticos prescritos, e que é resultado do comprometimento do professor em atualizar saberes conhecidos tendo em vista especificidades do seu contexto educacional.

Comênio (ou Comenius, nome latinizado do tcheco Jan Amos Koménsky, 1592-1670), em *Didacta checa* (escrita entre 1627-32, traduzida para o Latim em 1657 como *Didacta Magna*), foi idealizador da educação graduada por faixa etária, em “método cíclico” no qual cada etapa abarca um conjunto orgânico de conhecimento: a) a *escola maternal*, até os seis anos, realizada na própria casa da criança, através de um manual ilustrado (*Orbis sensualium pictus*, primórdio da cartilha, que Comênio lançou em 1654) que permitisse a alfabetização pela associação de palavras com imagens; b) a *escola fundamental*, até os doze anos, em estabelecimento público-municipal, que estimulasse o trabalho intelectual e a memória a partir de escritos científicos e da Bíblia; c) o *ginásio*, até dezoito anos, também de ordem municipal, com classes distintas (gramática, física, matemática, ética, dialética e retórica); d) a *academia*, até vinte e cinco anos, de ordem regional ou provincial, na qual o estudante pudesse optar por sua ciência de predileção. Para Comênio a Educação tem o compromisso de promover erudição (instrução nas ciências, nas artes e nas línguas), virtude (dar formação moral) e devoção a Deus, pois sua função é promover “piedade entre os homens”.

Comênio foi o proponente da reforma geral da Educação visando formação pansófica, ou seja, a mais completa e humana possível. Viveu a passagem do Teocentrismo católico para o Humanismo científico-tecnológico. Esteve tão certo da essência equilibrada humana que comparou o “despertar” do Homem através da educação ao funcionamento de um relógio mecânico¹⁹: um movimento contínuo e perfeitamente ordenado. Ele partiu da imagem do relógio para construir sua didática em confluência com as leis gerais da Natureza e com o ritmo contínuo do próprio Universo. Assim, Comênio assegurou o êxito *magno* de sua didática: a arte de ensinar tudo a todos.

¹⁹ Inventado em 1542, o relógio mecânico trouxe a precisão na medição do tempo que as tecnologias anteriores (os relógios de sol, a ampulheta, os calendários e o pêndulo) não proporcionavam.

A incerteza não estava em sua arte, o monstruoso inexistia em sua natureza e a imprecisão foi tomada por ele como anomalia que deveria ser prevenida. Mas os conceitos de “arte” e de “natureza” em Comênio poderiam ter sido diferentes.

Na passagem do século XVI para o XVII, o limiar entre ordem e caos foi tematizado por artistas que duvidavam das certezas do humanismo do século XV. Tomemos como referência, para abordar tal dúvida, a série de pintura de Jacopo Robusti (chamado de Tintoretto, que viveu em Veneza de 1518 a 1594), realizada entre 1583 e 1587, na igreja de São Roque. Entre as cenas representadas está *A Anunciação*, que não é uma das obras desse artista com maior repercussão entre críticos e historiadores, mas que aqui nos permite tecer uma leitura comparativa com *A Anunciação* pintada entre 1472 e 1475 por outro artista italiano, Leonardo da Vinci (que viveu de 1452 a 1519)²⁰. Veremos agora como a certeza do jovem Leonardo mostra-se metricamente proporcional à incerteza do ancião Tintoretto.



Figura 3: *A Anunciação*, 1472-1475, Leonardo Da Vinci.

²⁰ Vale lembrar que a atribuição da autoria desta obra a Leonardo é controversa; considera que partes da obra foram feitas ou retocadas por outros artistas, como as asas do Anjo Gabriel.

Leonardo apresentou os personagens cada um em seu lugar, sob resguardo da arquitetura e da paisagem: a edificação envolve a Virgem enquanto a natureza apresenta o Anjo Gabriel. A certeza do anjo que fala por Deus está tanto no olhar sereno que ele lança para a Virgem, quanto na benevolência desta que o escuta. Aquilo que Gabriel anuncia não causa temor. O rosto de Maria permanece tão angelical quanto o do mensageiro de Deus. Uma pseudo-surpresa está expressa no gesto que faz com a mão esquerda. Mas a mão direita encontra na bíblia a segurança necessária para aceitar a incumbência de ser “a escolhida”. A luz diurna, que tudo mostra, muito acaba por esconder. É o sol que cega a não-visão da incerteza.



Figura 4: *A Anunciação*, 1583-1587, Tintoretto.

Tintoretto representou a mesma cena em uma casa em ruína. O limite com a rua está dado por um resto de parede que abrigava abertura, através da qual Gabriel adentra. Muretas, paredes, colunas, são elementos recorrentes em pinturas religiosas da época, visando separar mundos distintos. Mas Tintoretto subverteu esta prática ao retratar o anjo ultrapassando o limite demarcado, frisando o poder deste

personagem de transitar entre os dois mundos: nem dentro, nem fora; nem céu, nem terra, mas *entre*. Daí o assombro expresso, não apenas no rosto e no olhar da Virgem, mas por todo o seu corpo em desassossego. Nada disso dissimula a potência sobre-humana de Maria, lembrada pela auréola bem marcada – diferente da feita por Leonardo, dissimulada – e pela pomba que a acomete. Não há Bíblia que traga segurança, pois a narrativa não está centrada na Palavra trazida pelo mensageiro, mas impregnada no ato cênico ali montado. Tintoretto nos permite flagrar o momento no qual a própria luz divina intervém. O saber bíblico aqui está entre o movimento do anjo esvoaçante, a luminosidade mística que corta o ambiente soturno e a convulsão do corpo da Virgem.

Se a forma de Leonardo traduz equilíbrio, a de Tintoretto é inquietude latente. Tintoretto interpretou a Bíblia em discordância com a abordagem classicista – também visível em sua *Última Ceia*, na qual tira a figura de Cristo do centro da composição e apresenta os serviçais em primeiro plano. Tintoretto não abandonou a Fé, mas duvidou da premissa de que Verdade é sinônimo de certeza. Por isso o saber religioso não pode ser sintetizado na fala de Gabriel; é saber imanente, misticismo entredito nos efeitos que provoca no crente.

E que didática seria a de Comênio se ele permutasse sua certeza humanista pela expressão mística de Tintoretto? Como saber. Por certo, não seria *magna*.

Comênio até deixou vaziar uma suspeita sobre a falibilidade da educação que prescreveu: “O resultado pode, porém, uma ou outra vez, ser nulo mesmo para os peritos (porque é quase impossível ao homem fazer tudo com tanta lucidez que não seja, por vezes, de uma ou de outra maneira, induzido em erro)” (1957, p. 206). O que reforça duas de suas certezas: a incerteza conduz ao erro e é fruto de fraqueza humana. Comênio não aceita a entrada da incerteza em sua teoria, pois isso implicaria em duvidar das concepções de Natureza e de Homem que aprendeu em sua formação teológica.

Diferente de Comênio, **Montaigne** (França, 1533-1592), contemporâneo de Tintoretto, foi educado nas certezas humanistas, mas questionou os princípios

aristotélicos sobre a natureza humana e a moral. Ele acompanhou a descoberta de povos do Novo Mundo e os avanços da Medicina e da Física, encontrando subsídios para relativizar os valores europeus.

Em seus *Ensaio*s (escritos entre 1572-1573, publicados em 1580) criticou o antropocentrismo invertendo a idéia de que o homem é um microcosmo. Perguntou como este pequeno fragmento do universo pode mostrar as leis de todo o universo? Não foi otimista nem pessimista em relação ao ser humano, não rompeu com a tendência ao individualismo que recém-começara, mas seguiu em tangente. Escreveu que um homem é muitos de cada vez. O aspecto contraditório e cambiante do indivíduo, é a essência humana para Montaigne. O homem nunca atinge a si mesmo, sempre desconhece as razões daquilo que lhe ocorre, pois sua certeza é sobre a incapacidade de alcançarmos verdades universais.

Lamentou o fato de a filosofia ter sido encapsulada pelo processo de saber sistemático e institucional. No ensaio *Pedantismo* (1996)²¹, ironizou o exibicionismo livresco dos educadores humanistas, criticou a supervalorização da erudição. Montaigne não desconsiderou a necessidade de instrução do educando, mas criticou a educação conteudista, que não se ocupa em fazer com que o conteúdo apreendido “ecoe no espírito” do educando. Defendeu uma educação que atravessasse a “alma” do educando, proporcione saber apropriado, impregnado, incorporado; que estimule a postura examinadora e crítica em relação ao mundo, permita ao educando formulação de pensamentos.

Montaigne vagueava em seus ensaios por autores a fim de formular seu próprio pensamento: “se cito os outros é para melhor dizer de mim” (Ibidem, p. 149). O que fazia era se apropriar do pensamento dos outros: “não é mais segundo Platão, do que segundo eu mesmo, que tal coisa se enuncia” (p. 152). Em *A força da imaginação*, defendeu seu ideal de sabedoria: menos memória, mais imaginação. Em *Dos mentirosos* chegou a repudiar a opinião comum de que esquecer (de alguém, de alguma informação) é sintoma de debilidade. Defendeu que o peso do Saber

²¹ Todos os ensaios de Montaigne aqui citados fazem parte dessa mesma publicação, de 1996.

carregado pelo jovem é empecilho ao pensar autônomo, como um peso no topo de uma vara, que verga e deixa de mover-se com o vento. Serviu-se de duas imagens para caracterizar esse “conhecedor” (não-sábio): *inflado*, homem memorioso que está cheio de pensamento dos outros e vazio dos seus; *curvado*, cujo espírito se curva pelo peso do que carrega sobre os ombros.

Em *Da educação das crianças*, figurou como “sábio” o professor que tanto aprofunda seus estudos em livro quanto problematiza assuntos contemporâneos, que não se fecha em estudos de gabinete. Começou o ensaio *Pedantismo* contando o quanto o incomodava, quando criança, ver a profissão de professor ser humilhada nas comédias italianas, onde os mestres eram ridicularizados como pessoas que não conseguem estabelecer uma comunicação efetiva com seus educandos. Quando adulto, entendeu a situação: os “mais sábios” nem sempre são socialmente os “mais perspicazes”. Ele discordava da afirmação de que a dedicação ao estudo solicite o distanciamento das funções públicas, ou acarrete ao estudioso dificuldade de sociabilidade. Inclusive, entendia que tal distanciamento levava a um ensino de má qualidade e dificultava a configuração do pensamento efetivo. O “pensamento próprio” se constrói com o “pensamento dos outros”, tendo como fator detonador particularidades da sociedade atual. Segundo Marilena Chauí – que apresentou a edição de *Ensaio* aqui citada –, Montaigne defendeu, sob influência dos empiristas antigos, que o “pensamento próprio” só é possível quando operado no cotidiano, quando “tomamos partido” sobre as coisas da vida social.

Montaigne buscou o conhecimento em tangente à Verdade (religiosa), em uma “nova moral”, secular²². Defendeu autonomia moral, aspecto que o aproxima do estoicismo ético de Sêneca e Plutarco, e intelectual. Ele prenunciou os rumos da Educação Moderna – para a qual se costuma apontar como marco inicial o livro *Emílio*, de 1762, escrito por Rousseau. Defendeu a liberdade de expressão e de

²² A idéia de uma moral desvinculada da Igreja Católica também esteve em Comênio e Rousseau, mas neste sob influência da moral protestante.

pensamento do educando, o ensino pela ação: “como nos querem ensinar a bem julgar e bem falar sem nos exercitar nem a uma coisa nem a outra” (op. cit., p. 153).

Mas o elemento catalisador da educação para Montaigne é o *prazer de aprender*. Ele culpou a escola e os professores pelo desgosto das crianças pelos estudos. Escreveu que a vida é cheia de dificuldades e a educação deve preparar a criança para a transformação de um menino em um homem, mas nem por isso o professor deve se comportar com autoridade tirânica, usar castigos e colocar o aluno em situações de constrangimento. Revelou que o seu gosto pelos livros nasceu do prazer que teve ao ler as fábulas de Ovídio:

Aos sete ou oito anos mais ou menos fugia para as ler, desprezando quaisquer outros divertimentos. [...] Com essa paixão me tornava mais descuidado no estudo das outras matérias, mas felizmente encontrei um homem inteligente e cômico de seu dever de preceptor que soube *tirar partido desses excessos* e de outros semelhantes [grifo meu] (Ibidem, p. 172).

Através dessa experiência vivida quando criança, Montaigne defendeu a incorporação na educação de **excessos** – semelhantes aos *acazos*, evitados por Comênio – como elemento potencializador do conhecer. Pois os excessos são da ordem das incertezas, que se abrem quando entranhamos o já conhecido e, sem entrar em pânico, mas encontrando o sabor do saber.

A certeza da didática de Comênio era respaldada tanto pelas Escrituras quanto por um posicionamento político nascido da tensa relação entre a jovem burguesia e as instituições consolidadas, Monarquia e Igreja, ensaiando um conflito que eclodiria na Revolução Francesa. A certeza religiosa de Comênio era o retrato de sua piedade pedagógica, que visava propiciar a igualdade antes mesmo da redação da *Declaração dos direitos do homem e do cidadão* (lançada na França, em 1789). Comênio viu na educação, enquanto instituição responsável pela instrumentalização intelectual e moral do ser humano, o mecanismo desestabilizador das políticas opressoras. Em seu ideal magno, de ensinar tudo para todos, buscou fazer desabrochar tão somente

aquilo que mostra o quanto somos iguais. Por isso entendia sua didática como a “arte de prevenir os acasos com prudência” (op.cit., p. 206). O que queria era contribuir para a construção de uma sociedade politicamente menos desigual.

Mas a macro-política fraternal de Comênio tem sua perversidade: a falta de



Figura 5: A Anunciação depois de Ticiano, 1973, Gerhard Richter.

tato às diferenças do ser humano ao sentir, pensar, ensinar e saber; a de figurar o acaso como algo anti-Natural, como Mal. Por essa via chegou-se na educação “de massa”, nas pedagogias pasteurizadoras, na escola-fábrica que formava alunos sem face, figurada por Alan Parker em *Pink Floyd: The Wall*²³. O filme critica a educação tradicional e ecoa nos ensaios de Montaigne, quando este defende o caráter incerto da natureza, múltiplo do homem e heterogêneo do educar.

Seria possível figurar uma didática montaigneana? Talvez, mas precisaríamos de um didata disposto a exceder as leis gerais de como professor e trabalhar em micro-políticas pedagógicas.

Em tempos de cibercultura, o didata montaigneano seria menos conteudista –

²³ O filme, de 1982, conta a história do jovem músico chamado Pink que, quando criança, perdeu o pai na II Guerra e teve vivências traumáticas na escola. No presente, usando drogas, Pink tem alucinações de ser um líder neonazista. Com poucos diálogos, a narrativa é apresentada através de imagens e das músicas do disco *The Wall*, do grupo Pink Floyd. Trata-se de uma crítica aos mecanismos de poder da sociedade moderna.

pois a memorização de informações é algo que as tecnologias de comunicação digital vêm fazendo de forma cada vez mais eficiente²⁴ – e mais propositivo de agenciamento das informações acessadas, de atualização dos saberes instituídos em contextos sociais particulares. Algo semelhante ao processo de aprendizado vivido por Neo, personagem da trilogia *Matrix*²⁵, cujos dados transferidos via silício para a memória individual não tinham sentido em si, eram virtualidades que ganhavam forma quando usados na vida social. Inclusive, os mesmos dados recebidos por Neo também estavam na mente do seu adversário, o Agente Smith, contudo eram atualizados distintamente, em função das individualidades de cada personagem. Foi por sua individualidade que Neo conseguiu agenciar os dados recebidos via sistema Matrix para subverter a própria realidade controlada pelos computadores.

A diferença entre o aprendizado na escola-fábrica abominado em *The Wall* e através da transferência de memória praticada em *Matrix* advém das distintas concepções de natureza humana entrevistas em cada um deles: o sujeito equilibrado de Comênio, cujo despertar humano dá-se com a exatidão métrica de um relógio, e o provisório de Montaigne, que ganha forma na interação com o contexto social que o cerca. Trata-se, ainda, de duas concepções de saber: a primeira enquanto sinônimo de certeza, algo que está pronto e deve ser retido pelo educando; a segunda como potência, que precisa ser atualizada no contexto e tempo presente. É por esta segunda via que seguiremos pensando o saber e a educação.

²⁴ Sobre as mnemotécnicas modernas e computacionais, ver *Plano do Arquivar*, capítulo *Campo 1*.

²⁵ O filme é ambientado no futuro, com humanos dominados por máquinas de inteligência artificial. Para tentar resolver o problema, os humanos bloquearam a entrada de luz solar, mas as máquinas contra-atacaram aprisionando os corpos humanos e usando-os como fontes de energia. Para garantir a geração de energia, as máquinas criaram uma realidade virtual (chamada Matrix) na qual todos os humanos estão conectados, simulação da humanidade no final do século XX. Mas, no subterrâneo da terra, restou uma comunidade humana de resistência às máquinas, a espera do “escolhido”, segundo a profecia, aquele que conseguirá vencer as máquinas. A trilogia inicia (filme de 1999) com a chegada do “escolhido”, Neo, que é educado por Morpheus (líder da resistência). Conectado ao sistema Matrix, mas consciente da virtualidade dessa realidade, Neo entra em combate com o Agente Smith, manifestação da inteligência artificial dentro da própria realidade virtual. No final (filme de 2003), Neo consegue manipular o sistema Matrix com a mesma destreza que o seu adversário, mas usa tal saber para subverter o sistema, ou seja, o regime de poder das máquinas.

SABER-ATUAL

para além do “velho” e do “novo”

— Não, não compreendi – respondeu Alice. – Essa história toda é uma confusão danada!

— Esse é o efeito de se viver de trás para frente – disse a Rainha, bondosamente. No princípio, a gente sempre fica um pouco tonta...

— Viver de trás para frente! – repetiu Alice, cheia de assombro. – Mas eu nunca ouvi falar em uma coisa dessas!

— ... porém, existe uma grande vantagem nisso. É que a memória da gente funciona nos dois sentidos.

— Tenho certeza de que a minha só funciona em um sentido – redargüiu Alice. – Eu simplesmente não consigo lembrar das coisas antes que aconteçam!

— A sua é uma memória bem fraca, se só funciona para trás – disse a Rainha.

— E de que tipo de coisas a Vossa Majestade consegue se lembrar melhor? – aventurou-se Alice a indagar.

— Oh, das coisas que acontecerão daqui a duas semanas – replicou a Rainha, despreocupadamente.

(Alice no país do espelho, Lewis Carroll)

Lembrar não é resgatar, mas agenciar elementos do passado a partir de uma circunstância presente. A própria ciência define a memória biológica humana tanto pela capacidade de reter informações quanto de manipulá-las. Quando nos lembramos de um episódio, resgatamos algumas das informações que temos retidas e construímos uma imagem acerca dele. E o que fica guardado depois são as lembranças reconstruídas e não na forma como as tínhamos resgatado. Por isso a lembrança será tão tenaz quanto parcial e provisória for. Essa característica do funcionamento da memória traz à tona o equívoco da opinião comum que aponta o “lembrar” como operação oposta ao “esquecer”, explicita o entrelaçamento entre lembrança e imaginação – pejorativamente chamado de confabulação ou “falsa memória” – e nos coloca diante do paradoxo da memória: lembrar é, também, subverter o antes lembrado.

Como não poderia deixar de ser, tal lógica de memorização permeia os processos institucionais de construção do conhecimento. No meio acadêmico, uma proposição é validada tanto por sua capacidade de memorar (retomar o já dito e legitimado) quanto de aportar motivos para se tornar memorável (problematizar o sabido no contexto contemporâneo e dizer algo “original”). Assim como a lembrança, o conhecimento também se dá no fluxo entre o “velho” e o “novo”.

Isso está posto nas entrelinhas da normativa NBR 6023 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2002) que define como fazer a datação das referências de um trabalho acadêmico: mesmo no caso de estarmos citando uma obra reeditada ou reimpressa, é *obrigatório* referir a data de lançamento do livro utilizado e *opcional* a menção ao ano da primeira publicação daquela obra. Se o texto for veiculado na Web, sequer precisamos mencionar a data da última atualização da página visitada, mas o dia, mês e ano de nosso acesso. Isso porque o texto na Web pode ser deletado a qualquer instante, basta que a pessoa responsável por sua

publicação deixe de arcar com os ônus de hospedagem da página²⁶. Logo, manter um texto *online* equivale a republicá-lo, no mínimo, a cada mês. Essa normativa nos diz que a pertinência de um texto de ontem para o conhecimento construído hoje depende menos do contexto de escritura e lançamento original da obra e mais de o quão recentemente a obra foi reeditada. Um texto escrito há dois mil anos, quando reabilitado no século XXI, afirma sua qualidade de exceder o tempo cronológico; mostra ser *saber-atual*.

Com a velocidade e a trans-territorialidade dos processos comunicativos dos dias de hoje, o fluxo de atualização dos saberes tomou proporções desmedidas. O resultado é que, a todo o momento, somos atravessados por signos de momentos históricos distintos e de lugares que sequer supúnhamos existir. Vivemos em meio a informações que nem sempre nos são apresentadas, muitas vezes são apontadas como temas em *sites* colaborativos, nos quais também opinam os internautas que acabaram de descobrir a existência de tal assunto. Outras tantas vezes, as informações nos são entregues “ruminadas”, sob a forma de utilitários *reprô*, moda *retrô*, filmes *remakes*, pastiches, ironias e citações não autorizadas. Como sintetizou Jésus Martin-Barbero (2000), vivemos num tempo no qual as práticas da *memória*, que plasmam o desejo pelo passado, estão intensamente relacionadas às da *amnésia*, que enfatizam a atualidade. Esse autor destaca que as práticas de memória não devem ser tomadas como mecanismo compensatório à obsolescência acelerada, implicada nas recentes tecnologias de comunicação, mas como descrédito em relação ao projeto progressista moderno. É a isso que chamamos aqui *saber-atual*: práticas pelas quais não reverencia nem se distancia os conteúdos do passado histórico, ou seja, que não são tradicionalistas, tampouco indiferentes ao valor dos signos tradicionais, mas que se apresentam como ruminação²⁷ da tradição.

²⁶ Nisto o texto *online* difere radicalmente do livro impresso: depois de distribuído, não há controle sobre a permanência e o trânsito dos exemplares de um livro; imaginem a empreitada que seria querer resgatar milhares de exemplares distribuídos?

²⁷ Sobre a metáfora da ruminação do saber de outro tempo e lugar, tratamos no tópico *Saber-Deglutido* deste capítulo.

Desde a segunda metade do século XX, as práticas de “ruminação” tornaram-se recorrentes e cresceu a polêmica em torno da validade desse tipo de enunciado como meio de afirmação das tradições. Há quem pergunte: até que ponto o uso irreverente dos signos tradicionais não contribuem apenas para a banalização do legado histórico e, portanto, para tornar as tradições irreconhecíveis?

Tal linha de questionamento levanta a hipótese de que as práticas de ruminação nos fazem tomar o legado histórico como algo descartável – ao invés de efêmero –, substituindo quantidade por qualidade e diluindo a possibilidade de experiência efetiva com as tradições. Contudo, entendemos que tradição não é algo passível de ser recebido ou perdido, mas que está sempre por fazer. Não está aprisionada aos bens patrimoniais, apesar de imanar deles. É construída pela paradoxal experiência de reconhecer o passado na novidade ou vice-versa. Desde este ponto de vista, por mais que os signos tradicionais despertem o sentimento de ligação com uma origem, eles nunca são tão originais que possam ser banalizados;



Figura 6: Reichstag empacotado, 1995, Christo e Jeanne-Claude.

O *objeto* patrimonial pode ser preservado conservando a materialidade de origem, mas o *signo* traz camadas de significação construídas e acumuladas pela re-funcionalização do objeto, em situações sempre adversas à origem. O *signo* é sempre uma *variação* do objeto original. Ações artísticas de Christo e Jeanne-Claude trabalham sobre esta premissa empacotando monumentos culturais com o Reichstag de Berlim, em meio ao cerimonial sobre o Holocausto promovido em 1995 pelo Estado alemão. A ação gerou debate público, desde o Parlamento alemão às ruas, tirando o monumento “empacotado” do esquecimento em que estava: “o paradoxo está em que o Reichstag pode ter sido mais invisível antes – visual e historicamente – do que o edifício que agora estava encoberto” (HUYSSSEN, 2004, p. 47). A ação artística atualizou sua função de monumento, enquanto enunciação ética e estética.

em outras palavras, “não há possibilidade de tomarmos banho duas vezes no mesmo signo” (BAIRON; PETRY, 2000, s/p.).

As pesquisas do campo patrimonial apontam que estamos cada vez mais ocupados em memorar²⁸. Mas hoje temos uma diversidade dos meios e mediações pelos quais os horizontes do passado e do presente se fundem. O que é compreensível, considerando-se as radicais transformações epistemológicas e tecnológicas do último século. Estranho seria se seguissemos usando os mesmos modos de vivenciar as tradições do século XIX.

Aqui enfocamos as práticas e produções culturais do legado histórico que superam o estigma da tradição como algo “velho”, exteriorizam a sincronidade entre passado e presente e explodem o *continuum* da História. Essa imagem de explosão foi figurada por Walter Benjamin, na ocasião em que propunha encarar a **história** como “objeto de uma construção, que tem lugar não no tempo vazio e homogêneo, mas no *repleto de atualidade* [grifos meus] (1985, p. 161). E ele tinha os pés na atualidade ao se posicionar criticamente em relação às abordagens históricas conhecidas, pois viveu o momento no qual as narrativas do Historicismo eram invocadas por conveniência política, no contexto autoritário e anti-semita que se formava na Alemanha. Além disto, Benjamin apontou as limitações metodológicas do Materialismo Histórico²⁹.

Benjamin escreveu um enigmático texto composto por uma seqüência de 20 *Teses sobre filosofia da história*, repleta de imagens inusitadas, com as quais

²⁸ O número de museus abertos e de visitantes nesse tipo de instituição só cresceu por todo o mundo nas últimas décadas do século XX (HOOPER-GREENHILL, 1998), quando televisão já fazia parte da vida de todos nós e os computadores tornavam-se acessíveis ao consumidor comum.

²⁹ No texto de Benjamin, reconhecemos as duas abordagens criticadas da seguinte forma: a) *Historicismo*, que promete contar a história “como ela realmente foi” e oferece uma imagem eterna do passado, suas narrativas mostram identificação do historiador com os vencedores e são construídas “por adição” de fatos à linha da “história universal”. Tal abordagem remonta a corrente de pensadores alemães, de finais do século XIX (como Vico), que valorizavam o Progresso (Voltaire e Comte) e privilegiavam noções gerais ao custo de olvidar especificidades; b) *Materialismo Histórico*, cuja imagem do passado que constrói tem como referência o método de pensamento proposto por Marx, pelo qual as “coisas brutas e materiais” são privilegiadas e, apesar de se estar atento aos oprimidos do passado histórico, segue-se esquecendo das coisas “finas e espirituais”.

propunha outro tipo de consciência histórica, distinto do Historicismo e do Materialismo. Dentre as imagens, destacamos: o passado como um *relampejar*, ou algo que *passa zumbindo*, que só se deixa fixar no exato momento em que é reconhecido; o historiador como *cronista*, com desenvoltura que o capacita a captar o passado à ordem do dia e a não distinguir “os grandes” (os vencedores, os saqueadores de bens culturais, que nortearam as narrativas do Historicismo) dos “pequenos” (as vozes silenciadas, os oprimidos, para os quais o Materialismo Histórico se voltou); a narrativa histórica como *moda*, “que tem um faro para o atual, mesmo que este se mova na selva do outrora” (Ibidem, p. 161), ou como um *salto tigrino* no passado, subvertendo a concepção linear de tempo.

Tal abordagem histórico-temporal entra em choque com a polaridade entre o “velho” e o “novo” tão proeminente entre o final do século XIX e início do XX, na negação do “velho” pelas vanguardas artísticas e, em Educação, nas propostas metodológicas que prometiam superar a Escola Tradicional³⁰. Para não nos desviarmos do foco desta tese, não faremos um recorrido do contexto histórico modernista³¹, e passaremos diretamente para *A crise na educação*, diagnosticada por Hannah Arendt em 1954, decorrente do **anti-tradicionalismo** e da euforia pelo “novo”.

Dentre outros pontos, Hannah Arendt (1992) destacou que as modernas propostas educacionais não foram uma conquista social em prol da democracia, mas a inversão dos valores estabelecidos, resultando na desvalorização dos saberes

³⁰ A história da educação costuma ser dividida em dois grandes grupos: a) Educação Tradicional, que enfoca o *objetivo final* do educar, de fazer desabrochar uma essência humana, como ocorreu na Paidéia dos gregos, na Patrística, na Escolástica, na educação renascentista e jesuítica. B) Educação Moderna, que dá especial atenção aos *métodos pedagógicos*, como esboçou Comênio em sua *Didática* (ver o tópico *Sabor-Educação*); que critica a forma religiosa e professoral da educação tradicional, como fez Rousseau através em *Emílio*; e que propõe *pedagogias alternativas*, como a do norte-americano John Dewey, exaltando a “experiência” como meio de aprender.

³¹ Sobre modernismo artístico ver: *Arte Moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*, de Giulio Carlo Argan (Cia. das Letras, 1993) e o verbete *Modernismo Brasileiro* da *Enciclopédia Itaú Cultural* (http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic). Sobre a escola moderna ver: *Pensando a Educação nos Tempos Modernos*, de Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (Edusp, 1998) e *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

legitimados, do livro e do papel do educador. O caráter nocivo desse processo tornou-se evidente quando os educadores, empolgados em reinventar o “como educar”, acabaram relegando os saberes a segundo plano no processo de ensino-aprendizagem. O fundo do problema diagnosticado por Arendt não estava nas pesquisas da Didática em si, então embasada nas teorias da psicologia cognitiva, mas no fato da *prática* pedagógica ter ganho status de *conteúdo*-mor da Educação – resultando em uma situação semelhante à do cão que persegue o próprio rabo. Arendt apontou o quadro crítico a fim de resgatar aquilo que entendia ser a função da Educação: mediar a disputa entre “velho” e “novo”; em outras palavras, “conservar as tradições” e, ao mesmo passo, “preservar a novidade” própria das novas gerações. Isto porque não é possível separar esses dois momentos de uma cultura, pois o “novo” precisa se estabelecer no mundo que aqui está e o “velho” só sobrevive permeado pela novidade³².

A missão da Educação, retomada por Arendt, ecoa na personagem mitológica Mnemósine, lembrada por Hans Georg Gadamer (1996, p. 42), a deusa da “apropriação recordativa” e da “liberdade espiritual”, que não deixa nada imutável, pois promove o encontro de formas inauditas com a forma assente de encarar o passado. Mnemósine representa a motivação, propriamente humana, de querer “reter o efêmero e o fugidio”, “pensar mais além de sua própria duração finita”, unificar o passado com o presente (Ibidem, p. 112). Ou seja, é a deusa responsável pela *mediação da tradição*.

A palavra tradição vem do latim *traditio* e, por sua vez, de *tradere*, que designa transmitir de pessoa a pessoa algo que advém do passado, sendo que isso precisa ocorrer de tal forma que os mais jovens possam tomar os valores transmitidos pelos mais velhos como algo que lhes é próprio. Esta idéia Gadamer sintetizou numa

³² Pelo que indicam os estudos históricos recentes, o fim do Mouseion de Alexandria deveu-se ao alto grau de impermeabilidade entre o “velho” (Helenismo) e o “novo” (Cristianismo). Por mais que fragmentos da cultura helênica tenham permanecido entre os romanos – por exemplo, os personagens mitológicos, que ganharam novos nomes, como o Hermes grego que se tornou Mercúrio entre os romanos – o fim do Mouseion não deixa de evidenciar a vitória política do “novo” sobre o “velho” (ver tópico *Mouseion*, capítulo *Museu*).

máxima: **tradição é tradução** (Ibidem, p. 116)³³. Não é repetição mecânica de algo que nos é totalmente estranho, mas o *reconhecimento* do estranho como algo familiar. A tradição só sobrevive porque somos *interpelados* por ela – não o contrário acontece –, de modo a fundir o horizonte do nosso presente com o dos passados, que também somos. Gadamer cita, para exemplificar, o processo de restauração de prédios antigos: quando restauramos um prédio, não devemos buscar o retrocesso histórico, mas realizar uma nova mediação entre a obra concebida no passado e o contexto da vida presente, mediar o jogo de forças entre o objetivo arquitetônico que já tem forma e o contexto urbano-paisagístico atual, de outro modo de nada adiantará reformar o prédio, pois não será bem recebido pelos habitantes da cidade. Só assim é possível tornar o fugidio permanente, dos edifícios históricos ao patrimônio imaterial (como um gesto, um ruído, uma notação).

Foi considerando tal abertura do conceito de tradição que Gadamer (1977) expressou seu pesar sobre a fé moderna no progresso técnico, econômico e social, que nos fez perder o *tato* necessário à vivência da tradição na inovação. Ele mostrou que nos séculos XVIII e XIX a tradição foi repelida pelos iluministas, vista ora como base do autoritarismo, ora como fonte de superstições que obscurecem a razão. Para inverter o pensamento ilustrado e resistir ao processo de industrialização, a tradição foi revalorizada pelos românticos, mas como prescrição do que somos e fazemos. Em ambos os casos, a tradição foi encarada como contrapartida à liberdade, como o que “nos determina mudamente”. Gadamer refutou ambas as abordagens e destacou a complementaridade entre viver a liberdade e a história. Afirmou que é impossível nos comportarmos apenas segundo as regras do presente, pois, mesmo sem querer, o passado ecoa em nós, mas nem por isso nos determina.

A tradição é algo que só pode ser conhecida pela experiência coletiva, pois seu saber ultrapassa toda individualização e racionalização do passado. Trata-se de um

³³ Walter Benjamin (op. cit.) define tradição como “a imagem eterna do passado”, figurada pelo Historicismo. Ele refuta tal imagem idealizada e propõe que o passado seja trazido ao presente de forma sempre única. Apesar da divergência de termos, o que Benjamin propõe como *história* converge com o entendimento de *tradição* formulado por Gadamer (op. cit.).

conceito marcado pela reciprocidade entre passado e presente, assim como, entre indivíduo e coletivo. Ao participar da tradição, transformamo-nos, construímos o passado e aprendemos a conviver:

[...] nos encontramos siempre en tradiciones, y este nuestro *estar dentro de ellas no es un comportamiento objetivador* que pensara como extraño o ajeno lo que dice la tradición; *ésta es siempre más bien algo propio*, ejemplar o aborrecible, *es un reconocerse* en el que para nuestro juicio histórico posterior no se aprecia apenas conocimiento, sino un imperceptible ir transformándose al paso de la misma tradición [grifo meu] (Ibidem, p. 350).

Por conta disso Gadamer reabilitou a expressão “autoridade da tradição” (Ibidem, p. 347), que ganhara sentido pejorativo entre os ilustrados. Autoridade – diferente do autoritarismo – não é algo imposto e arbitrário, mas precisa ser reconhecido e aceito voluntariamente. A autoridade da tradição não se realiza como “obediência cega”, mas quando nos apropriamos da perspectiva do outro, que nos propicia alargamento de visão. Em síntese, participar da tradição é exercício de alteridade.

Tradição não deve ser entendida, então, como um corpo fechado, impermeável, homogêneo e opressor. E se aqui usamos o termo no singular, é porque nos referimos à tradição enquanto acontecer participativo, como propõe Gadamer, e não aos conteúdos do passado histórico conservados mediante o acontecer. Uma tradição é algo a ser *cultivado* através da participação e, na medida em que isto acontece, quem participa passa a ocupar-se em *conservar* os objetos ligados a ela. Cada tradição será sempre uma multiplicidade de passados potenciais, o que nos desafia a sempre querer usar suas “velhas” peças em um “novo” jogar, delineando *lembranças do futuro* – como fazia a Rainha no mundo ao revés, conhecido por Alice ao atravessar o espelho da sala de sua casa (ver a epígrafe deste tópico).

SABOR-DEGLUTIDO

Da Antropofagia que nos une aos outros

— Não te disse já, Sancho – respondeu D. Quixote – que pretendo *imitar* a Amadis desempenhando-me aqui o papel de desesperado, de sandeu e de furioso, para imitar juntamente ao valoroso D. Roldão, quando topou numa fonte os sinais de ter Angélica, a bela, cometido vileza com Medoro, e de consternado se tornou louco, arrancou as árvores, enturvou as águas das claras fontes, matou pastores, destruiu gados, abrasou choças, derribou casas, arrastou éguas e fez outras cem mil insolências dignas de eterno renome e escritura? E posto que eu não penso imitar a Roldão, Orlando, ou Rotolando (que todos estes três nomes tinha ele) parte por parte em todas as loucuras que fez, disse e pensou, imité-lo-ei o melhor que puder nas que *me parecerem* mais essenciais, e talvez também que me contentasse com imitar só a Amadis, que, sem fazer loucuras prejudiciais, senão só de choros e sentimentos, alcançou tanta fama como os que maior a conseguiram.

— A mim me parece – disse Sancho – que os cavaleiros, que isso fizeram, seriam primeiro provocados, e alguma causa teriam para cometerem esses destemperos e penitências; porém Vossa Mercê que razão tem para enlouquecer? que dama o desprezou? ou que sinais achou para suspeitar que a Senhora Dulcinéia del Toboso fizesse algumas tolices com mouro ou com cristão?

— Aí bate o ponto – respondeu D. Quixote – aí é que está o fino do meu caso; ensandecer um cavaleiro andante com causa não é para admirar: o merecimento está em *destemperar sem motivo*, e dar a entender à minha dama que se em seco faço tanto, em molhado o que não faria? Quanto mais, que razão não me falta com a larga ausência que tenho feito da sempre senhora minha Dulcinéia del Toboso. Bem ouviste dizer àquele pastor que sabes, o Ambrósio: “Quem está ausente, não há mal que não tenha e que não tema.” Portanto, Sancho amigo, não gastes tempo em me aconselhar que deixe tão rara, tão feliz e tão *nunca vista* imitação. Louco sou, e louco hei-de ser [grifos meus].

(*Don Quixote de La Mancha*, Miguel de Cervantes)

O museu e as obras de arte de tradição erudito-européia ocupam um “centro”, o núcleo do circuito oficial da Arte, que foi estigmatizado como lugar de “discurso opressor” e marginalizado na educação artística durante boa parte do século XX. Na América Latina, devido aos processos de colonização, o estigma é profundo. Como diagnosticou Nestor Garcia Canclini (2003), relutamos em nos reconhecer como participantes das tradições culturais oriundas do continente dos colonizadores. Todavia, nas últimas três décadas este quadro tenso foi alterado. Não que tenhamos nos tornado submissos à cultura dos outros, mas as práticas da memória deixam vaziar o caráter participativo das tradições, híbrido das culturas e o inacabamento das identidades. Então, ao invés de temer os outros, passamos a degluti-los. Um recorrido deste processo, ou melhor, dos efeitos dele nas práticas e reflexões acerca da educação de Arte no Brasil, é o assunto que abordamos neste tópico.

Os museus europeus fundados desde o final do século XVIII emergiram junto com o *ideário revolucionário* de democratização do saber. Mas, do lado de cá do Oceano Atlântico, a instituição chegou com estrutura corrompida pelo *ideário colonizador*. Aqui no Brasil, a instituição museal chegou em 1818, com a fundação do Museu Real, transformado em Museu Imperial Nacional em 1824. Apesar de ser erguido às vésperas da emancipação política do país, o Museu foi palco, em suas primeiras exposições, de uma visão caricata do Brasil: como lugar rico em belezas naturais, mas culturalmente paupérrimo. Myrian Sepúlveda dos Santos (2006) interpretou tal atrofiamento da dimensão humana-cultural como efeito da utilização das metodologias dos museus de história natural – prática recorrente na época e que só mudou cem anos depois, em 1922, quando Gustavo Barroso criou o Museu Histórico Nacional e Affonso de Taunay inaugurou uma seção sobre história de São Paulo no Museu do Ipiranga. A própria linguagem utilizada para nomear e comentar os objetos expostos estava pautada no conhecimento científico, tornando o museu pouco palatável ao visitante não-especialista.

Outro fator que dificultou o usufruto público do Museu foi sua política de visitação restrita. Como afirma Luciana Koptcke (2005), no século XIX, os museus

eram espaço usado para encontros por estudiosos de Ciência e Arte; por exemplo, o Museu Imperial era local de reunião da Sociedade Velosiana de Ciências Naturais, formada ali em 1850. Já o público em geral não costumava estar no museu e os horários de visita pública não favoreciam isso. O Museu Imperial, inicialmente, recebia público apenas às quintas-feiras; a partir de 1848, apenas aos domingos (o que já favoreceu a visita das pessoas que trabalhavam em horário integral durante a semana); em 1893, estendeu-se a visita de sexta-feira a domingo³⁴; mas só a partir de 1911 abriu suas portas todos os dias da semana (exceto às segundas-feiras, o dia da limpeza). Koptcke relata que a primeira (e esporádica) ocasião em que houve visita em massa no Museu Imperial foi em 1882, na *Exposição Antropológica Brasileira* (a qual chegou a apresentar artefatos indígenas) quando recebeu 1.000 pessoas no período de três meses.

As restrições de acesso e a crença na “pobreza de cultura” do Brasil também esteve presente na implantação do **ensino de Arte** profissional: a Academia Imperial de Belas Artes, em 1820, no Rio de Janeiro. O decreto de sua fundação afirmava que os artistas-docentes, franceses³⁵, deveriam buscar no Brasil apenas os *modelos* (temas) para o exercício da cópia – exemplares da fauna e da flora, em sua proficuidade de formas e cores – e continuar seguindo o *estilo* (as estruturas compositivas) validado pela Academia francesa: “o vastíssimo terreno do Brasil oferece vantagens aos Artistas [...] a Natureza he tão pródiga na variedade de flores, fructos, e plantas muitas ainda desconhecidas”; sendo que a observação da Natureza deveria ocorrer em um segundo momento, pois antes “o Professor [da classe de pintura floral] lhe fará copiar alguns quadros da Escola Flamengo para adquirirem o

³⁴ Foi desde ali que houve crescimento significativo de visitantes no Museu: 23.318 visitantes no ano de 1900, 26.194 em 1905 e 36.573 em 1907 (KOPTCKE, op. cit.).

³⁵ O recente estudo da historiadora Lilia Schwarcz (publicado em *O Sol do Brasil*, da Companhia das Letras, 2008) desconstrói a crença de que tenha existido uma “Missão Francesa”, ou seja, de que os artistas franceses vieram ao Brasil a convite de D. João VI para fundar a Academia. Apoiada em documentos históricos, a autora defende que tal vinda foi voluntária, que de fato os artistas buscavam afastarem-se do contexto tenso gerado pela queda de Napoleão. Também era momento de mudança estilística (do Neoclássico ao Romantismo), no qual os temas heróicos eram substituídos por paisagens, para as quais não faltavam modelos no Brasil.

bom estilo, e depois o fará copiar do natural, para que o Director do Jardim Botânico lhe prestará gratuitamente, flores ou plantas que lhe forem pedidas para este fim” (BRASIL, 2008a, s/p.). O fato de a Academia francesa ser o ancoradouro da formação artística no Brasil era tão evidente que, a partir de 1845, os alunos que se destacavam nas Exposições Gerais de Belas Artes (realizadas desde 1840), eram contemplados com bolsa de estudos na França.

Tal eurocentrismo só foi criticado entre os acadêmicos a partir de 1849, pelo então professor Manoel de Araújo Porto-Alegre, em confronto com o diretor da instituição, Félix Émile Taunay – filho de Nicolas-Antoine Taunay, um dos primeiros artistas franceses que aqui chegaram e lecionaram (FERNANDES, 2007). Araújo Porto-Alegre foi quem propôs que a Academia fosse dirigida por um brasileiro (em artigo publicado na Revista Guanabara³⁶) e, entre 1854 e 1857, foi o primeiro diretor brasileiro da instituição. Em 1853 ele advertiu o Imperador da necessidade de rever o ensino de belas artes e, apesar de em sua gestão ter perdurado a didática fundamentada no desenho naturalista e na cópia de modelos, foi responsável pela renovação do ensino da Academia, evidenciado na reforma pedagógica de 1855. Chegou a solicitar a reformulação arquitetônica do prédio da Academia, para que fossem levados em conta aspectos climáticos tropicais. Sua gestão se destacou também por ter impulsionado o “amadurecimento da arte nacional” (Ibidem), assumindo o discurso nacionalista e reafirmando a pintura de temas históricos como forma de construção do imaginário nacional.

Na gestão de Araújo Porto-Alegre cresceu a tensão dentro da Academia. A disputa era entre professores “conservadores” e os que propunham a formação de um estilo nacional, sendo que estes vinham respaldados pela Proclamação da República (1889) e a Reforma do Ensino (1890), que trouxe a mudança de nome de Academia Imperial para Escola Nacional de Belas Artes.

³⁶ Periódico fundado por ele, junto aos escritores Joaquim Manoel de Macedo e Gonçalves Dias, no Rio de Janeiro, em 1849, e que lançou publicações até 1856.

A tensão trouxe oxigenação do ensino de Arte, pela criação (ou consolidação) de espaços de ensino paralelos à Academia: os *Liceus de Artes e Ofício*, abertos em cidades-chave do Brasil³⁷, que visavam atender também públicos diversos e por isso funcionavam em período noturno e, diferentemente da Academia, aceitavam mulheres; e os *ateliês independentes*, como o do pintor Almeida Junior (1850-1899). As ações de Almeida Júnior foram marcantes pelo fato de que ele teve formação acadêmica, no Rio de Janeiro, depois recusou o convite de juntar-se ao corpo docente da Instituição e optou por lecionar de estabelecimento próprio, em São Paulo³⁸. Ele também realizou exposições, contribuindo para a formação de uma relação aberta entre artista e o público (espectadores e compradores) de obras de arte.

Além dos locais de ensino alternativo, emergiram dois outros espaços importantes na educação artística profissional: os *museus de arte* e as *pinacotecas*. Ambos foram fundados ao mesmo tempo em que o modernismo tinha início no Brasil e, boa parte deles, a partir do acervo de instituições de ensino³⁹. Tais acervos existiam para servir ao exercício da cópia, mas se tornaram menos relevantes nos processos de ensino-aprendizagem na medida em que se tomava gosto pela arte de vanguarda. Assim, as obras canônicas foram deslocadas dos espaços de formação e produção artística para os espaços expositivos, nos quais serviram à prática da contemplação.

Isto ocorreu nas três primeiras décadas do século XX, junto à **modernização e nacionalização** do Brasil. Daí o paradoxo gerado: tanto se queria trazer para o Brasil inovações conquistadas no estrangeiro quanto encontrar aqui uma identidade brasileira. Os artistas vanguardistas mantiveram-se justamente neste fio de navalha,

³⁷ O liceu do Rio de Janeiro foi fundado em 1853; de Salvador, em 1872; de São Paulo, entre 1873-82 (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2007).

³⁸ Há de se considerar o ideário romântico da época, motivando a independência do artista em relação à Academia e invertendo valores, por exemplo, ao abordar personagens marginais como a mulher (*Leitura*, 1892) e o homem do campo (*Caipira picando fumo*, 1998).

³⁹ O liceu de São Paulo, em 1905, agregou a Pinacoteca do Estado, mantendo direção comum até 1921. A Escola Bahiana de Pintura, que funcionava de modo semelhante aos liceus, deu origem ao Museu de Arte da Bahia, em 1918. O acervo da Academia, junto com a coleção de D. João VI, em 1937, deu origem ao Museu Nacional de Belas Artes.

pois seguiram buscando referenciais na Europa, nem tanto nas academias e museus, mas nas ruas, através de exposições independentes, manifestos, folhetins e demais meios de emersão da arte de vanguarda. Anita Malfatti, por exemplo, foi para a Alemanha, onde freqüentou tanto a Academia de Belas Artes de Berlim, por um ano, quanto ateliês independentes da mesma cidade. Foi lá que tomou para si valores estéticos próprios dos artistas expressionistas. Depois, foi a Nova York estudar em escolas de arte independentes. Voltou a São Paulo em 1917 e expôs obras que provocaram incômodo em muitos, já que Anita tinha se apropriado do “feito” (aquilo que não é aprazível ao olho educado pelo ideal de beleza clássica) dos expressionistas. Anita queria contestar os valores acadêmicos e continuar participando da arte cosmopolita (do circuito artístico internacional), porém lançando obras reconhecidamente brasileiras.

Mesmo assim, a vontade de participar do circuito internacional não soava bem aos ouvidos de quem defendia a independência incondicional em relação à cultura européia. Nessa perspectiva Monteiro Lobato escreveu, em 1917, *A Propósito da Exposição Malfatti*, onde criticou as obras da artista e relacionou a arte modernista européia com os desenhos de paredes internas de manicômios⁴⁰. Ele escreveu: “embora eles [os modernistas] se dêem como novos precursores duma arte a vir, nada é mais velho do que a arte anormal ou teratológica: nasceu com a paranóia e com a mistificação” (2008, s/p.). Mais do que a deformidade das figuras, o que incomodou Lobato foi a opção de Anita de seguir buscando referência no estrangeiro, mesmo que fosse para mostrar o que lhe é próprio. Lobato afirmou que ela era uma artista de “um talento vigoroso”; escreveu: “percebe-se de qualquer daqueles quadrinhos como a sua autora é independente, como é original, como é inventiva” (Ibidem). Por outro lado, lamentou que ela se tivesse deixado seduzir por obras como

⁴⁰ Diga-se aqui, esse foi o mesmo argumento que o Terceiro Reich utilizou para solicitar o ressurgimento dos cânones clássicos na arte e para qualificar a arte modernista de “degenerada”. Sobre isso, ver primeiro tópico do capítulo obra de arte.

as “caricaturas” de Picasso, custando a ela uma “atitude estética forçada”, “torcida para má direção”, que contraria seu próprio “talento individual”.

A intolerância de Lobato à arte de vanguarda, assim como sua visão essencialista de identidade, geraram reação imediata de Oswald de Andrade e outros artistas e intelectuais simpatizantes da arte de vanguarda. Isto abriu debate através de discursos e textos de jornais paulistanos, e fez eclodir a emblemática e tão comentada *Semana de Arte Moderna*. Vale dizer que o ano da Semana, 1922, era comemoração do centenário da independência política do Brasil, e fez multiplicarem-se discursos anti-colonialistas e nacionalistas. Em tangente a isto, a Semana propunha a valoração da

brasilidade sem negar a Arte – este modo forjado na Europa de encarar e realizar a atividade simbólica humana –, ruminando saberes e deglutindo valores provindos do continente do colonizador, pela “boca” brasileira.



Figura 7: Catálogo da *Semana de Arte Moderna*, 1922, Di Cavalcanti.

A Semana ocorreu entre 11 e 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Reuniu apresentações de música, literatura, artes plásticas e cênica, influenciadas pelas vanguardas européias. Entre os participantes estavam Di Cavalcanti (idealizador), Graça Aranha, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Brecheret, Malfatti, Rego Monteiro, Villa-Lobos. O que foi ali apresentado era absurdo, inaceitável como Arte, para o público educado com arte acadêmica e romântica.

A Semana gerou mais do que isto. Ela foi o estopim para o surgimento de iniciativas plurais, com objetivos diferenciais, de intensidade variando de região para região, de cidade para cidade.

No campo educacional, na década de 1930, Anita Malfatti e Mário de Andrade, influenciados pelo expressionismo europeu, passaram a ministrar oficinas para jovens e crianças na Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo. Na mesma linha, no Rio de Janeiro, os artistas Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro Valentim e Margareth Spencer fundaram, em 1948, a primeira *Escolinha de Arte*, iniciativa que foi replicada em outras cidades nas décadas seguintes. Buscou-se respaldo teórico em Herbert Read (*Education through Art*, livro de 1943) e Victor Lowenfeld, para propor uma abordagem de ensino da arte que ficou conhecida como **Livre Expressão**, defendendo que a arte não é algo a ser ensinado, mas expressado, meio de vazão de pensamentos e sentimentos espontâneos do autor (BARBOSA, 1982).

No campo de produção artística, surgiram grupos por todo o país. Alguns exemplos são: o *Grupo Verde*, em Cataguases, Minas Gerais, que defendia a necessidade de romper com a centralização da arte no eixo entre São Paulo e Rio de Janeiro; os artistas do jornal *Leite Criôlo*, de Belo Horizonte, que tomavam como referência etnias não europeias; os da revista de Arte Moderna, *Klaxon*, publicada em São Paulo, na qual se expunha a ânsia vanguardista. A Semana também repercutiu nos ateliês independentes, como no do *Grupo Santa Helena*, formado por operários da cidade de São Paulo, no qual Volpi realizou pesquisas afins ao modernismo europeu (de forma e cor, pela síntese geométrica e variação cromática) tomando como tema figuras da cultura popular brasileira (como as casas conjugadas e as bandeirinhas de quermesse). Mas o agrupamento que teve maior repercussão foi o norteado por dois manifestos escritos por Oswald de Andrade.

No *Manifesto pau-brasil*, de 1924, Oswald inverteu o jogo do colonizador propondo a exportação da “poesia Pau-Brasil”. Posicionou-se contra as “indigestões de sabedoria”, indisposição própria da erudição invasora, do estudioso de gabinete que se mantém distante da realidade que o cerca, do cânone naturalista no qual

imperava “a lei da aparência” e do ensino da Academia, pautado no exercício da cópia de modelos. Oswald figurou o poeta Pau-Brasil como aquele que trabalha “pela invenção e pela surpresa”, pela língua “natural e neológica”, que sabe escolher e *digerir* os saberes instituídos, tendo como referência necessidades do nosso contexto presente. Além de conhecer gramática, o poeta Pau-Brasil é aquele que “lê o jornal diário”. Isso porque, como sintetizou Oswald, somos ao mesmo tempo “floresta e escola”: “a álgebra e a química logo depois da mamadeira e do chá de erva-doce. Um misto de ‘dorme nenê que o bicho vem pegá’ e de equações” (2008a, s/p.)⁴¹.

Antes de passarmos ao segundo manifesto vale lembrar que, nessa época, Mário de Andrade trabalhava na criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) – algo que se efetivou em 1937, na gestão de Gustavo Capanema, como órgão vinculado ao Ministério da Educação –, que trazia como objetivo de preservar o patrimônio artístico nacional e dar condições aos brasileiros de enxergar a “cultura popular” sem negar a “cultura erudita” (de referencial europeu). Mário de Andrade enfocou a questão no artigo *Museus Populares* (publicado na Revista Problemas em 1938), no qual não defendeu a formação de museus de “cultura popular”, mas desconstruiu a idéia de que “cultura erudita” é algo interessante apenas para a aristocracia e propôs a formação de museus com obras reproduzidas com alta definição. Sua intenção com isto era promover a “desaristocratização da obra-prima, do exemplar único” (2005, p. 127). Mas essa proposta de Mario de Andrade pouco repercutiu na época, em meio às políticas públicas de caráter populista, dentro das quais a dita “cultura erudita” era estigmatizada como imposição do colonizador.

⁴¹ A dança entre as referências “nativas” e a atitude intelectualizada dos modernistas desta vertente, ecoava nas propostas de modernização da Educação no *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (2005) – lançado em março de 1932, assinado por 26 intelectuais, dentre os quais Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira – defendendo que o educador deveria ser: um filósofo, um idealista que soubesse o que queria e que lhe permitisse “imprimir uma direção firme” em sua prática pedagógica, que detivesse uma “cultura geral” e uma “cultura própria” (brasileira), acima de tudo, que contribuísse para a construção de uma “nova política educacional”.

Assim como Mário, Oswald de Andrade não temia as tradições oriundas da terra do colonizador. Posição que se tornou evidente no *Manifesto Antropófago*, de 1928. O próprio título dizia isto quando aludia ao naufrágio do navio em que viajava o 1º Bispo do Brasil, Dom Pedro Fernandes Sardinha, que supostamente foi morto e devorado pelos índios Caetés. Oswald (2008b, s/p.) encontrou naquele passado um signo da idéia de futuro que desejava para o Brasil, pois interpretou o episódio como experiência de “absorção do inimigo” para “transformá-lo em totem”, como modo de evitar “todos os males identificados por Freud”, os “males catequistas”, a “peste dos chamados povos cultos e cristianizados”. Identificou na Antropofagia uma habilidade brasileira para transformar o modo de uso das coisas e sentidos: “Nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval. O índio vestido de senador do Império. [...] Fizemos Cristo nascer na Bahia. Ou em Belém do Pará” (Ibidem).

Oswald não propôs o afastamento daquilo que vem dos povos mediterrâneos, ao contrário, mostrou ter consciência da dinâmica relação entre alteridade e identidade quando confessou: “só me interessa o que não é meu” (Ibidem). E apesar de escrever sobre a “necessidade da vacina antropofágica”, não apontou a antropofagia como algo que nos precisa ser introduzido artificialmente: “antes dos portugueses descobrirem o

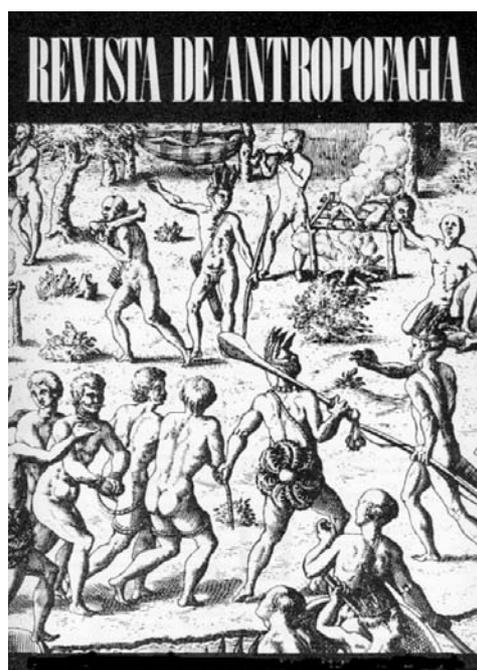


Figura 8: capa da 1ª edição da *Revista Antropofágica*, 1928.

A imagem desta capa é representação da atitude antropofágica dos Caetés em meados do primeiro século de colonização. Recentemente o episódio foi tema do documentário dirigido por Werner Salles Bagetti, *História Brasileira da Infâmia: parte um* (2005), no qual são confrontados depoimentos de historiadores, antropólogos, padres e pessoas que recontam a lenda para apontar que o suposto banquete (além do Bispo, de outros 90 cristãos) serviu de justificativa moral para que a Coroa Portuguesa cometesse o genocídio de indígenas no Brasil necessário para levar a cabo o processo civilizador.

Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade. [...] A alegria é a prova dos nove” (Ibidem). Segundo Oswald, é deglutindo o Outro que nos constituímos brasileiros: “só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente” (Ibidem).

Apesar da imagem caricata de um banquete canibal ter se tornado emblemática do Manifesto, aqui nos interessa tomar é a própria noção de **Antropofagia**, enquanto modo de mesclar elementos e sentidos que parecem inconciliáveis. Nas palavras de Lauro Cavalcanti, esse nosso modo peculiar de realizar o “casamento da força selvagem tropical com a racionalidade européia” (2005, p. 62). Trata-se de uma prática que já fora usada no Brasil, antes mesmo da fundação da Academia de Belas Artes, no “barroco brasileiro” dos séculos XVII e XVIII, que desde o contexto modernista não fora mais visto como um Barroco (europeu) pobre, tosco e atrasado, mas um *barroco diferencial*, engendrado a partir das tendências trazidas de Portugal, da Espanha, da França e da Itália, mas com recursos técnicos e valores ambientais e culturais do Brasil. A deglutição antropofágica também esteve presente em meados do século XX, quando resolvemos mastigar o *Jazz* junto com o Samba para fazer a Bossa Nova, ou os tropicalistas, como Hélio Oiticica e os Novos Baianos, serviram-se de estratégias próprias da cultura de massa para subverter a repressão da liberdade de pensamento.

Esses são alguns exemplos da Antropofagia que, para Cavalcanti, está presente nas ruas de nossas cidades contemporâneas, em um tipo de estabelecimento comercial raro em outros países e comum aqui: os restaurantes a quilo, onde combinamos num prato individual alimentos diversificados, o que provocaria arrepios em um *gourmet* ortodoxo. E se levarmos em conta a proposição de Claude Lévi-Strauss em *O cru e o cozido* – afirmando que a forma pela qual uma sociedade organiza seus alimentos para o consumo é significativa de seu modo de transformar natureza em cultura – a tese defendida por Cavalcanti, de que a mania antropofágica é a marca da cultura brasileira, não soará exagerada. Escreveu ele:

Tudo é Brasil. Nada é Brasil. Tudo também é Brasil. [...] o melhor da arte e da sociedade brasileira não se cria a partir da mera importação de elementos, mas pelo processamento deles através de um organismo original e singular. Na maioria dos casos, contudo, a readaptação não se dá através da relação biunívoca entre um elemento original e sua adaptação nativa. Para a criação de uma linguagem cosmopolita e brasileira, *vários elementos são deglutidos e processados em contexto que subverte completamente as regras originais de estruturação* de correntes e estilos em suas matizes [grifo meu]. (Ibidem, p. 67-68)⁴²

Segundo Cavalcanti, a noção de Antropofagia de Oswald anteviu as teorizações recentes sobre identidade, que apontam a parcialidade dos processos de colonização – como as de Homi Bhabha, nos estudos sobre pós-colonialismo. Versou sobre a impossibilidade tanto de importar passivamente a cultura dos outros quanto de formar uma identidade nacional estável e absoluta. Por isso a 31ª edição da Revista do Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN) foi dedicada à *antropofagia museal*, apontando o museu como espaço de **ruminação do “mesmo”** para evitar a “mesmice” (CHAGAS, 2005).

O enfoque antropofágico acerca da instituição museal é aqui adotado, como está posto nos próximos capítulos. Por enquanto, seguiremos com o foco nas práticas de educação artística no Brasil, destacando que esse modo antropofágico de entender cultura e constituir identidade esteve encoberto, grosso modo, entre as décadas de 30 e 80.

A proposta de deglutição dos *outros* não confluía com o projeto de modernização adotado pelo Governo⁴³, que vinculou populismo com identidade nacional. Foi injetado contraste em uma cultura permeada de tons de cinza, ao ponto de restar apenas preto e branco – por isso as representações de identidade nacional

⁴² Fragmento do texto que Cavalcanti escreveu para o catálogo da exposição “Tudo é Brasil” (Fundação Itaú Cultural, São Paulo, 2004), na qual atuou como curador.

⁴³ Estamos nos referindo, especialmente, ao primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-45), cujo projeto de modernização industrial estava imbricado ao ideal nacionalista e populista. Ainda, devemos ter presente que o referido nacionalismo estava implicado na geopolítica mundial do contexto entre guerras, no qual as relações internacionais eram tensas e instáveis.

que conhecemos soam tão caricatas, como é o caso do *malandro*, um hábito circunstancial que ganhou projeção e adquiriu significado social. Foi demarcado um sistema simbólico de brasilidade destacando alguns poucos heróis, vilões e personagens da cultura popular e excluiu tantos outros valores e costumes – das comunidades de imigrantes, das etnias não-européias e de religiosidade não-católica, e repisando antigos preconceitos. Ou seja, no processo de busca da identidade nacional foi afastado, além da “Arte do colonizador”, tantas outras manifestações simbólicas festadas ou cultivadas aqui no Brasil.

O ensino de Arte foi abreviado na época. Por um lado, porque ao ser instituída a educação pública e obrigatória⁴⁴ no Brasil, o conhecimento artístico foi esquecido. O mais próximo da Arte que havia eram disciplinas com enfoque tecnicista ou cívico: *Desenho* (Geométrico, do Natural e Pedagógico, pautados no exercício da cópia), *Trabalhos Manuais* e *Canto Orfeônico*⁴⁵ (BRASIL, 2008b). Por outro lado, porque o projeto Escolinha de Arte (educação não-formal) prosseguia e acabou incorporado pelos professores da educação formal que estavam descontentes com a abordagem oficial. Mas sequer o viés da Escolinha aprofundava os conteúdos da Arte, visto que pregava a não-intervenção do educador na produção do educando e a ausência de obras de arte legitimadas no processo de ensino-aprendizagem, a fim de evitar que a criança tomasse estas obras como modelo estético, prometendo oferecer à criança aquilo que, historicamente, fora concedido apenas ao adulto-artista: a “liberdade criadora”, a expressão do Eu para o mundo. Apesar de o ensino tecnicista e a Escolinha de Arte estarem pautados em referenciais epistemológicos e metodológicos adversos entre si, eles coincidiam ao desconsiderar (ou diminuir) a importância da fruição e do conhecimento acerca das manifestações artísticas de outros tempos e lugares no processo de ensino-aprendizagem.

⁴⁴A Constituição de 1934 instituiu a educação como direito de todo cidadão brasileiro, dever da família e dos Poderes Públicos, sendo o ensino primário integral, obrigatório e gratuito.

⁴⁵O Canto Orfeônico foi projetado, na década de 30, por Heitor Villa-Lobos, visando o aprendizado de cantos folclóricos e de exaltação cívica. Foi substituído pela Educação Musical, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 (BRASIL, 2008b).

Isto não mudou com a incorporação do conhecimento de Arte à Escola brasileira (através da LDB de 1971), sob o título de Educação Artística, ainda sem status de disciplina, apenas de “atividade educativa” (BRASIL, 2008b). Os conteúdos previstos eram amplos, envolvendo as múltiplas linguagens (plásticas, cênicas e musicais), pressupondo a existência de professores com conhecimento amplo quando estes eram formados em cursos de curta duração (Licenciatura Curta), cujo currículo priorizava conteúdos práticos em detrimento de teóricos⁴⁶.

Tal quadro inquietou a educadora Ana Mae Barbosa que, nos anos 60, pesquisou os referenciais teóricos utilizados pelos educadores da Arte no Brasil, em especial, os presentes no movimento Escolinha de Arte. Chegou às leituras feitas por Anísio Teixeira de John Dewey, exaltando a *experiência* como elemento gerador do conhecimento, e à influência do pensamento de Herbert Read. Mas Ana Mae encontrou uma interpretação truncada dos escritos de Read, desconsiderando o quanto a proposta de “educação através da arte” valorizava a *apreciação* de obras como mecanismo complementar à auto-expressão⁴⁷: “ele [Read] era tão apologista da idéia de apreciação que até criticou John Dewey por não ter traduzido em termos práticos os conceitos de apreciação contidos no livro *Art as Experience*” (BARBOSA, 1997, p. 15). O resultado do esquecimento da apreciação no ensino de Arte foi o desenvolvimento de um experimentalismo descompromissado que sufocou a educação artística, ou, nas palavras de Ana Mae, “professores de arte escravizados pelo ‘novo’ [...] devido à falta de conhecimento sobre o passado e à ignorância teórica” (1982, p. 10).

⁴⁶ Hoje os cursos são de Graduação Plena e as disciplinas teóricas equilibram com as práticas. Mesmo assim, Reynaldo Roels (2004), professor da Escola de Artes Visuais do Parque Lage (Rio de Janeiro), problematiza a estrutura atual do ensino profissional de Arte: diante das mudanças da estética contemporânea, como manter um currículo calcado no “paradigma da técnica” se as artes visuais, já há cinquenta anos, rumam pelo “paradigma do conceito”, cruzando técnicas e áreas diversas do conhecimento?

⁴⁷ Naquele contexto o pensamento de Read era retomado também por David Thistlewood (*Herbert Read: formlessness and form: introduction to his aesthetics*, de 1984) e, no Chile, por Dora Aguilar, Pilar Ibarra e Cecilia Pineda (*Explorando el mundo del arte*, 1991).

Visando desmanchar tal quadro crítico, nos anos 80, Ana Mae empenhou-se em fazer ecoar no Brasil o debate internacional da **Arte-Educação**, um novo paradigma de ensino-aprendizagem das artes, não mais centrado no fazer, mas também comprometido com a fruição e o conhecimento estético e histórico da área. Isto levou a melhorias na formação dos educadores, mudanças na estrutura curricular e a oficialização do ensino de Arte como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica”, junto a LDB de 1996 (BRASIL, 2008b, p. 25). Apesar da Lei, o Ministério da Educação segue reconhecendo a existência de professores de Arte atuantes sem formação de nível superior na área, assim como que em sala de aula o fazer segue imperando em relação à fruição e aos estudos contextuais da arte (Ibidem, p. 50).

No âmbito da educação não-formal, Ana Mae introduziu o programa pedagógico no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, no período em que dele foi diretora, entre 1986 e 1993. Sob o título de Proposta Triangular, seu programa conjugava três modos de participar do sistema das artes: a *apreciação* da obra, a *contextualização* histórica desta pelo educador e a *produção* artística pelo educando. Segundo Martin Grossmann (2001), Ana Mae teve como referência o DBAE (*Disciplined Based Art Education*), idealizado por Elliot W. Eisner nos Estados Unidos dos anos 60, que havia lançado a idéia de Arte-Educação estruturada em eixos (*produzir, ver e pensar*)⁴⁸. De qualquer modo, é inegável que Ana Mae impulsionou a renovação do ensino de Arte no Brasil. Por um lado, apontou as limitações epistemológicas, metodológicas e cognitivas do ensino pautado na Livre Expressão, enraizada no país há cinquenta anos e que predominava nas salas de aula. Por outro lado, promoveu o debate sobre a importância da Arte-Educação no ensino

⁴⁸ Grossmann (op. cit.) criticou o conservadorismo da proposta de Eisner que: partia do conceito de *experiência* de Dewey para pensar o processo de aprendizado, todavia, tomava a experiência como algo universal, determinado e inquestionável, que deveria ser transmitido pelo professor para ser internalizado pelo aluno; defendia a importância da *fruição*, mas tinha vistas apenas para a arte dos museus, desconsiderando a importância das apreciações de manifestações culturais não-eruditas; por fim, limitava o *pensar* à avaliação do objeto a partir de sistemas disciplinares pré-estabelecidos, os da História da Arte e da Estética.

fundamental e estabeleceu diálogo próximo, tanto com educadores quanto com o Governo, ao ponto dos três eixos da proposta triangular estarem pautando, até hoje, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte.

A Proposta Triangular espalhou-se pelo Brasil a partir de 1989, através do projeto *Arte na Escola*. Foi a junção das idéias de Ana Mae com o aporte operacional da Fundação Iochpe, resultando na produção de vídeos didáticos, textos e reproduções impressas de obras de arte, destinados aos educadores de Arte de todo o Brasil. O projeto ganhou corpo como a pesquisa-ação realizada, por Analice Pillar e Denise Vieira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) em 18 escolas da Rede de Ensino Municipal de Porto Alegre, cujos resultados foram apresentados no livro *O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte*, lançado em 1992, no mesmo ano em que a primeira videoteca do projeto foi montada (ARTE NA ESCOLA, 2008).

Desde então, a *Proposta* foi transformada em *Metodologia Triangular*, disseminada através de “pacotes” de ferramentas didáticas e, boa parte das vezes, incorporada pelos professores de modo mecânico. É claro que o problema não se deve à adoção da reprodutibilidade técnica nas práticas de ensino – apesar de ouvirmos continuamente essa crença ser repisada por educadores e pesquisadores da área –, mas ao modo instrumental como este material foi promovido, não dando espaço necessário de revisão dos referenciais epistemológicos e de deslocamento metodológico que a proposta triangular aportava. Ana Mae foi abocanhada pelo mesmo monstro que havia denunciado quando pesquisou as leituras truncadas feitas de Read no Brasil, ou seja, o uso inconsciente e superficial de uma proposição educativa inovadora. O resultado é que a *apreciação* e a *contextualização* acabam sendo reduzidas à ação decodificadora de obras, pasteurizando a incerteza da experiência de *fruição*, de conhecer a imagem artística.

Os “pacotes” contribuíram para exceder a hegemonia do *fazer* e permitir conhecer manifestações artísticas de **outros tempos e lugares**. Nesse sentido serviram bem a lei de 1996, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Arte e definiu, no 4º parágrafo do artigo 26, que o ensino de História do Brasil deveria

abordar “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 2008c). Ou seja, o silêncio que perdurou por cinquenta anos no ensino de Arte, até os anos 80, não encobria apenas as referências artísticas erudito-européias na arte brasileira, calava as múltiplas tradições “estrangeiras” ou “minoritárias” que nos constituem. Diferente disto, o que se viu nos anos 90 foi a tomada de consciência – não apenas no âmbito da Educação, mas da cultura de modo amplo – de que a constituição das *identidades* se realiza mediante relações de *alteridade*.

É preciso levar em conta que nos anos 80 já não se vivia num mundo eurocêntrico. Isso como resultado do processo que começou depois da Segunda Guerra, quando os Estados Unidos lançaram a propaganda político-econômica, anti-socialista e pró-capitalista, subliminar ao Programa de Recuperação Européia (Plano Marshall, de 1947) e ao apoio econômico aos países que se posicionavam contrariamente ao comunismo. Os Estados Unidos também mostravam participação marcante na corrida armamentista e espacial, fazendo a manutenção do medo gerado pela catastrófica imagem dos cogumelos atômicos e apontando o progresso tecnológico como esperança. Ainda, investiram pesadamente no marketing internacional do *american way of life*: do *rock'n roll* à Hollywood; da revista *Art in América* às exposições solo estrangeiro⁴⁹. Foi então que Barnett Newman clamou por liberdade em relação ao “fardo da cultura européia” e por uma arte de valores globais; o crítico Clemente Greenberg destacou o expressionismo abstrato (norte-americano) como o cume da tradição de pintura artística iniciada em solo europeu. De fato, apesar dos Estados Unidos apontarem o grupo soviético como adversário, rivalizavam com valores europeus. O resultado dessa guerra cultural e econômica foi o deslocamento do “centro” do circuito artístico internacional de Paris para Nova

⁴⁹ Maria Amélia Bulhões (1994) apresenta dados sobre investimentos feitos por empresas privadas, fundações e órgãos do governo norte-americano, a partir do final da II Guerra, para divulgação da arte abstrata norte-americana, por exemplo, através de apoio econômico para abertura de museus de arte moderna na América Latina. Isso não apenas impulsionou a valorização desse segmento de obras no mercado internacional, mas a expansão da crítica aos valores artísticos europeus.

York, assim como a ampliação dos limites do mercado de arte, incorporando “periferias” ao circuito oficial.

Os anos 80 foi o momento no qual o Brasil re-estruturava politicamente, interna e externamente. As fronteiras culturais tornavam-se incertas com a comunicação de longa distância ficando mais acessível e eficiente do que nunca antes. O mundo mostrava-se fluído e mutante. O caráter dinâmico das culturas era evidenciado e o debate sobre multiculturalismo e pós-colonialismo estava propagado. As práticas de memória tinham revigorado⁵⁰, assim como a busca por valores identitários. Foi à época do *boom* dos museus e do turismo cultural⁵¹.

O fator tecnológico contribuiu para tanto. O acesso público à tecnologia computacional, facilitado desde aquela década, estimulou que ultrapassássemos os hábitos de recepção construídos com meios de comunicação massiva (dos museus públicos ao televisor) e engendrássemos novos modos de *uso* das informações, voltados muito mais à manipulação do que à contemplação – idéia debatida ao longo deste texto, a partir do tópico *Ciber-Saber*. É claro que as inovações tecnológicas em si não explicam o caráter *transgressor* das apropriações dos anos 80. Mas com elas foi possível exteriorizar problematizações dos paradigmas modernos realizadas durante o século XX no plano de produção teórica e visual. Nos objetos tratados nos capítulos *Campo* é evidenciada a indefinição de fronteiras entre o “velho” e o “novo”, a cultura “de museu” e a “de garagem”, o Eu e o Outro.

Na atividade artística dos anos 80, mesmo aquela que ainda não utilizava os recursos computacionais, já estava presente na descrença em relação ao moderno

⁵⁰ 81,24% dos museus brasileiros existentes em 1997 foram inaugurados depois de 1960, em processo progressivo que teve seu auge nos anos 80 (SANTOS, 2006).

⁵¹ A primeira etapa do último levantamento realizado pelo IPHAN mostra a coincidência de localização entre museus e cidades turísticas: apenas 15% dos municípios brasileiros têm museus, a maior parte é capital. Dos 2.106 museus mapeados até 2006, mais de um terço (784) fica na Região Sudeste: 44% em Estado de São Paulo, 33,6% em Minas Gerais, 16,7% no Rio de Janeiro e 4,7% no Espírito Santo. Os estados com o menor número de instituições museológicas estão na Região Norte (Tocantins, Roraima e Amapá). O Rio Grande do Sul é o estado com o maior número de museus em relação aos municípios (154 unidades para 496 municípios), seguido do Rio de Janeiro (28 para 92), Santa Catarina (89 para 293), Ceará (51 para 184) e São Paulo (144 para 645). Até janeiro de 2008 o IPHAN havia cadastrado 2.401 museus no Brasil (SISTEMA..., 2008).

desejo pelo “novo”, constitutivo das vanguardas de início de cada século. Revolveu-se o “passado” ao invés de perseguir o “futuro”, ou melhor, fundiu-se “passado” e “futuro” num presente ampliado. O crítico de arte Tadeu Chiarelli (2001) destacou a recorrência de citações ao passado histórico da Arte dos 80⁵², ora através da retomada de técnicas e linguagens convencionais (em especial, a pintura sobre tela), ora pela estratégia de *apropriação* de “imagens de segunda geração”, que vinham temperadas com certo grau de *transgressão*, pois as obras e as tradições tomadas, apesar de fazerem parte de um sistema lingüístico preexistente, eram deslocadas para novos sistemas de significação. Os artistas teceram suas citações a partir do gigantesco “banco de dados” imagético existente, não apenas da História da Arte, mas da Antropologia e Arqueologia, apropriando-se também de todo o tipo de memória não-artística⁵³. A questão não era reverenciar o passado da Arte, mas deglutir o Outro. Como sintetizou Canclini, referindo-se às manifestações culturais na América Latina dos anos 80 e 90: “[seja] arte de citações européias ou arte de citações populares: sempre arte mestiça, impura, que existe à força de colocar-se no cruzamento dos caminhos que foram nos compondo e descompondo” (2003, p. 328).

Tendo em vista este cenário de **impureza cultural** foi que Canclini afirmou a fragilidade da noção de “identidade cultural” na cultura recente, a mesma que foi enfatizada na primeira metade do século XX nos países latino-americanos. Em abordagem não-dialética (na qual a mistura não é tomada como síntese), ele refletiu sobre o tema formulando o conceito de *culturas híbridas*. Por hibridação⁵⁴ entende a combinação de elementos díspares, que faz eclodir novas estruturas sem neutralizar

⁵² Chiarelli refere-se a três exposições: *Pintura como meio* (MAC-USP, 1983); *Como vai você, Geração 80?* (Parque Lage, 1984); e *A grande tela* (Bienal de São Paulo, 1985). Além do contexto brasileiro, ele pensa o *citacionismo* como tendência dos 80: a Transvanguarda na Itália; Baselitz na Alemanha; Anne e Patrick Poirer e Garouste Alberola na França; e o grupo *New Image* nos Estados Unidos.

⁵³ O artigo que escrevi em 1999, na conclusão do curso de especialização em Arte Contemporânea/UDESC, intitulado *Bordaduras na Arte Contemporânea Brasileira: Edith Derdyk, Lia Menna Barreto e Leonilson*, trata da recorrência de práticas de tradição doméstica (em especial, a costura e o bordado) na produção artística brasileira dos anos 80 e 90. Para ler, acesse <http://www.ceart.udesc.br/Pos-Graduacao/revistas/artigos/anabeatriz.doc>.

⁵⁴ Em Biologia, hibridação designa a mistura de espécies diferentes, que tanto pode levar à esterilidade quanto aumentar as chances de sobrevivência.

as contradições das partes envolvidas. Os processos de hibridação trazem perdas e ganhos para todas as culturas envolvidas: perdem-se certezas ideológicas e a relação de exclusividade com seus territórios, mas se ganham interrogações e possibilidades de desdobramentos, inimagináveis no espaço territorializado.

Hibridação é marca das culturas contemporâneas. Não que as culturas tenham adquirido impurezas apenas agora; cultura é sempre impura, mas durante a modernidade tal aspecto foi encoberto pelas representações de “identidade nacional”, principalmente nos espaços institucionais, dedicados à educação e às práticas da memória. Então, a diferença é que, hoje, museus e escolas assumem-se como espaço de discursos plurais e mutantes, de deglutição antropofágica. Mas a hibridação já estava latente nos manifestos de Oswald, no barroco brasileiro e na tropicália. Vamos incluir outro exemplo: a “tão nunca vista imitação” feita por Don Quixote, de modo cínico (indiferente à moral do imitado), com a finalidade de ser o tão feliz “cavaleiro da triste figura” (CERVANTES, 2007)⁵⁵. Ou seja, a idéia de saber-deglutido, por mais proeminente que seja no continente latino-americano atual, não pode ser reduzida à característica própria de uma época ou território, trata-se de *um modo* de encarar (não-essencialista) e de produzir (por variação) cultura que, conforme defendemos aqui, conflui com o próprio conceito de jogo.

⁵⁵ Estamos nos referindo à epígrafe deste tópico, passagem na qual Cervantes mostra o quão lúcido era Quixote sobre seu estado de loucura e o quão feliz era tendo a tristeza. Na narrativa de Cervantes, os contemporâneos de Don Quixote o viam como alguém que enlouqueceu de tanto ler livros de cavalaria, que não conseguia mais distinguir o limite entre ficção e realidade, que fazia os maiores disparates em nome de uma dama Dulcineia del Toboso, pela qual se declarava apaixonado, apesar de sequer ter conhecido. Ela era o pretexto de Quixote para ser valente e triste, por isso era chamado de “cavaleiro da triste figura”. Mas ele sequer empenhava-se em superar a tristeza, o que queria era seguir justificando seu gosto por atuar, jogar, como cavaleiro andante.

CIBER-SABER

educação no ciberespaço

Que significam aprender e saber no tempo da sociedade informacional e das redes que inserem instantaneamente o local no global? Que deslocamentos cognitivos e institucionais estão exigindo os novos dispositivos de produção e apropriação do conhecimento a partir da interface que enlaça as telas domésticas da televisão com as laborais do computador e as lúdicas do videogame? Está a educação se encarregando dessas indagações? E, se não o está fazendo, como pode pretender ser hoje um verdadeiro espaço social e cultural de produção e apropriação de conhecimento?

(Os exercícios do ver, Jesús Martín-Barbero e Germán Rey)

Os trejeitos da linguagem, comumente utilizada em ambiente educacional, formulados antes da reviravolta computacional têm sonoridade arcaica no ouvido da geração que foi alfabetizada usando vídeo-game, computador pessoal e telefone celular. Limitando-se a esse linguajar, a Escola acabará perdendo a credibilidade dos alunos, podendo ser surpreendida pelo mesmo mal que acometeu a Escolástica na passagem da Idade Média para a Moderna – que declinou por não saber lidar com a invenção tecnológica de Gutenberg⁵⁶: o livro moderno. Na medida em que a Escola

⁵⁶ O alemão Johannes Gutenberg (1390-1468) inventou os tipos móveis em chumbo fundido, revolucionando a tecnologia tipográfica, até então praticada com tipos de madeira, pois tornava

posiciona-se impermeável à *dimensão comunicativa* das tecnologias recentes, mostra-se como “instituição falida”⁵⁷, fantasmagórica, com professores amedrontados diante de alunos ciber-educados.

Para evitar a catástrofe não basta adotar as tecnologias de comunicação digital como instrumento didático, incluir a disciplina de informática na grade curricular e montar um laboratório com computadores conectados à rede mundial. A mera informatização do ambiente escolar não diminui (podendo até aumentar) o distanciamento entre professor e aluno. Como destacou Araci Hack Catapan, incorporar tecnologias de comunicação digital apenas em sua dimensão pragmática é reduzi-las à condição de “máquina de ensinar um determinado assunto [...] reproduzindo analogicamente o método da transmissão, da reprodução e da avaliação da pedagogia tradicional” (2001, p. 24). É necessário, então, tomar os computadores como parte da cibercultura, que aporta mais do que recursos técnicos, mas uma comunicação qualitativa e quantitativamente diferenciada às realizadas com os meios pré-digitais, que desestabiliza os paradigmas educacionais antes instituídos e traz “novos modos de ser, saber e aprender” (Ibidem).

Mesmo a escola que não tem condições de adquirir computadores, mas cujos professores e gestores entendem que suas práticas estão implicadas na cibercultura, provavelmente terá melhores resultados na comunicação estabelecida com seus alunos do que aquela equipada, mas que encara as tecnologias digitais como meio rápido, fácil e incompleto de realizar atividades estruturadas para ambiente pré-digital. Faz-se necessário avaliar até que ponto os códigos culturais de ontem ecoam nos contextos de ensino-aprendizagem de hoje. Sem esse processo de auto-revisão, a Escola seguirá sendo palco de situações como aquela na qual o professor pede à turma que pesquise “o que é fusão nuclear”, até estimula a consulta na Web, mas

viável a impressão de livros em larga escala. O advento do livro moderno foi relacionado por Paulo Serra (2007) ao fim da Escolástica. Não pela tecnologia em si, mas pela resistência dos escolásticos em rever alguns dos seus pressupostos epistemológicos e metodológicos para apropriar-se do novo dinamismo de veiculação de informações que o livro moderno trazia.

⁵⁷ Esse diagnóstico foi dado, em entrevista, por Jesús Martín-Barbero (2002) apontando a impermeabilidade da Escola à dimensão cultural (que excede a instrumental) da televisão.

quando receber impresso o verbete da Wikipedia disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Fus%C3%A3o_nuclear, fica enfurecido e dirige-se ao aluno acusando-o de preguiçoso e plagiador. A fúria desse educador – que dificilmente vai acarear-se sobre o quão repetitiva é a atividade que propôs e restrito o modo como encarou a Web, como a mega-enciclopédia dos dias de hoje – só contribui para ampliar o abismo entre professores e escolares de hoje.

Onde foi formada a geração de alunos ciber-educados?

No **ciberespaço** – é a resposta certa, porém que não sacia a dúvida.

O prefixo *cyber*, antes mesmo de ser usado para compor neologismos relacionados às tecnologias recentes, designou "homem do leme", condutor. Interpretado ao "pé da letra", ciberespaço designa espaço controlado por aquele que ali navega.

Já o neologismo *ciberespaço* foi criado por William Gibson, no livro de ficção científica *Neuromancer*, publicado em 1984, tendo como referência os jogos eletrônicos. Gibson nomeou com este termo a alucinação consensual vivida diariamente por milhões de operadores da sociedade eminentemente tecnológica que figurou. Não era um mundo imposto aos seus usuários, ao contrário, gerado e controlado coletivamente por aqueles que ali imergiam. Por conta disso, o termo foi adotado para designar o espaço suplementar ao tangível configurado através das tecnologias de comunicação digital⁵⁸. Este não se inscreve como espaço de alucinação, mas virtualmente habitado por programas, dados, informações, pessoas, grupos e instituições, definindo-se tanto por sua dimensão informacional quanto pela comunitária, sociocultural e política. Nele as mídias e linguagens não convivem, mas *convergem*, através de único "rito de passagem": a digitalização.

⁵⁸ As *tecnologias de comunicação digital* foram desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX, consolidaram-se nos anos 90 e seguem em expansão. São aquelas que permitem a entrada e processamento de dados através de sistema informático (envolvendo hardware/s, software/s e usuário/s). Não se restringem àquelas que têm o computador como suporte, incluem o telefone celular, o vídeo-game, a televisão não convencional (a cabo, digital), o fax, entre outros suportes. Todavia, aqui nos referimos preferencialmente à Web.

O plano digital da realidade contemporânea tem outra marca em comum com o ciberespaço da narrativa de Gibson: funciona como engrenagem para a proliferação e inter-relação de subculturas. O ciberespaço não é palco para uma monocultura, nem apenas para multiplicação de subculturas, mas de uma **cibercultura**⁵⁹: “uma mistura de micro, macro e megacomunidades”, um *ecosistema de subculturas* (RHEINGOLD, 1993 apud SANTAELLA, 2005). Por mais que o ciberespaço se estenda por todos os cantos do mundo, não fecha em uma totalidade, nem traz homogeneização da diversidade que por ele transita. Ele não leva a uma “cultura global”, de modo que não realiza a “aldeia global” – o fantasma das mídias do século XX, renunciado por Marshall McLuhan, na década de 60. Nele não ganhamos a percepção do mundo como uma grande nação, nem o sentimento de pertencimento a uma origem comum. Ao contrário, fica assente que diversas tradições culturais podem co-existir numa prática, que as culturas não precisam de territórios para perdurar e que as identidades são sempre provisórias, em constante movimento de agregação e distribuição de diferenças. Logo, estar no ciberespaço, viver a cibercultura, **altera os hábitos** ligados ao perceber e ao conhecer. Isto é evidente na geração que cresce usando objetos computacionais; contudo, de modo mais ou menos direto, afeta a todos da sociedade informatizada.

É claro que a cibercultura não deve ser entendida aqui como uma cultura em separado, pois não se refere a uma sociedade com língua e tradição particular. Localiza-se no plano comunicacional da sociedade informatizada, perpassando nações, línguas e tradições diversas, potencializando a convivência entre diferenças regionais/locais e modelos “globais”. Nesse sentido, ela é plasmação do conceito de *cultura híbrida* proposto por Canclini (2003), desterritorializada e adversa à idéia de

⁵⁹ Essa é uma dos seis tipos de cultura, pensadas a partir da linguagem, apontados por Santaella (2007): a) cultura oral; b) cultura escrita (antecedida pela intermediária cultura da escrita não-alfabética); c) cultura impressa; d) cultura de massa; e) cultura das mídias (a partir de 1980, consumo segmentado e/ou individualizados dos bens culturais, *convivência* de linguagens e meios distintos); f) cibercultura (personalização das mensagens; *convergência* de linguagens e meios). Santaella destaca que tais culturas não devem ser entendidas como períodos sucessivos. Ao contrário, a pesquisadora defende a acumulação desses tipos de cultura, tornando a comunicação cada vez mais complexa.

cultura genuína, pois não nasce para suplantar algo que antes estava, mas como hibridação e variação de culturas preexistentes.

A cibercultura germinou no fecundo terreno sócio-cultural preparado pelas convulsões sociais dos anos 60, nos países dos continentes americano e europeu, pelos movimentos e atitudes de **subversão das convenções**, genericamente chamados de *contracultura*. Esse foi o tempo de colapso das certezas instituídas, gerado por desinteresse ou intolerância a tudo que fosse imposto. Houve também a eclosão de culturas marginais e *undergrounds*, os Beatniks e as comunidades alternativas, a mixagem de diferentes linguagens e referências culturais, os festivais não-oficiais (como o de Monterey, em 1967, Woodstock e o da Ilha de Wight, 1969) e a antiarte do *Fluxus* (em festivais realizados em países da Europa e América do Norte, nos anos 60 e 70), os estudantes franceses do Maio de 68, a ruptura com a moralidade sexual e a reabilitação dos prazeres fugazes, tudo isto figurando a “cultura jovem”⁶⁰ (anti-tradicionalista) ali nascente.

De modo não tão explícito como nos movimentos *hippie* e estudantil, a digressão em relação aos valores convencionais também esteve na divulgação das tecnologias computacionais. Em especial, em 1976, quando Steve Jobs e Steve Wozniak abandonaram a educação universitária, fundaram uma empresa “de garagem” e desenvolveram algo que poucos acreditavam ter valor: o *Apple II* (1977), o primeiro computador pessoal (*personal computer* ou PC), destinado ao grande público. Mas além do PC, o substrato tecnológico da cibercultura é a rede telemática, o resultado de uma série de desenvolvimentos tecnológicos, dentre as quais destacamos a **Web**.

⁶⁰ Douglas Rushkoff, em *Um jogo chamado futuro*, defendeu que a *cultura jovem*, forjada em meados do século XX, consolidou-se como um universo simbólico importante para viver no mundo contemporâneo, marcado pelo *princípio da incerteza* (tese do físico Heisenberg, lançada em 1927): “nada pode ser observado sem ser modificado pela própria observação” (1999, p. 28). Rushkoff defende que o *jogo* é o que nos ensina os valores necessários para viver em meio ao caos, ou melhor, em *sistemas dinâmicos*, descontínuos e aparentemente aleatórios, no qual não há lealdade cega e uma essência imutável, mas um modo de funcionamento próprio, que rege a permanência e a mudança dentro do sistema, pelos quais é possível, por exemplo, que o aparentemente esquecido volte à tona ou que uma pequena alteração resulte na transformação do plano geral do sistema.

A *World Wide Web* foi concebida em 1989 por Tim Berners-Lee, junto ao Centro Europeu de Pesquisas Nucleares, em Genebra. O objetivo era criar um sistema computacional que potencializaria a comunicação entre qualquer pessoa conectada à Internet, tecnologia inventada anteriormente. A primeira *inter net working* (tecnologia de trabalho em rede, que permite o fluxo de dados entre computadores geograficamente distantes) foi a ARPAnet, desenvolvida na década de 1960, no contexto da Guerra Fria, pela *American Advanced Research Projects Agency* (ARPA), do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, visando criar um sistema de troca segura de informações entre os computadores de diferentes bases militares. Além de comunicação, a Internet permitiu que as informações de um computador estivessem sempre disponíveis em todos os pontos da rede, algo que era útil na esfera militar, mas também para qualquer outro modo de trabalho colaborativo. Então, na década de 70, a Internet começou a ser utilizada pela comunidade acadêmica; nos anos 80 chegou na NASA, onde foi usada para controlar robôs à distância (tele-presença); nos anos 90 foi tornada acessível aos computadores pessoais através de linha telefônica convencional e recentemente ganhou qualidade e quantidade de pontos de acesso através das tecnologias de conexões por cabo de fibra ótica, sem fios (*wi-fi*) e em aparelhos de telefonia celular. Daí, a Internet já havia deixado de significar “ferramenta de trabalho” para servir às diversas formas de comunicação, incluindo a busca de lazer e o estabelecimento de relações pessoais.

Apesar de a Internet ser a tecnologia de fundo da Web, foi esta a responsável pela propulsão dela. De fato, tantas outras tecnologias desenvolvidas para operar na Internet tornaram-se conhecidas e acessíveis por existir a Web. A Web, com seus amigáveis programas de navegação⁶¹, tornaram o fluxo de dados *online* acessível

⁶¹ Navegador ou *web browser* é o programa que usamos para acessar *sites* hospedados em um servidor da Web. O primeiro navegador foi o *Mosaic* (desenvolvido no *National Center for Supercomputing Applications*, da Universidade de Illinois, em 1993), depois o *Netscape Navigator* (da empresa Netscape, de 1994), que deixou de ser o mais usado com o crescimento do sistema operacional Windows (Microsoft), que vinha acompanhado do *Internet Explorer*. Hoje o segundo navegador mais usado é o Mozilla Firefox, que cresceu a partir do momento em que desenvolvedores optaram por torná-lo *software* com código aberto (*open source*).

mesmo aos não-especialistas em linguagens de programação. A Web funciona como a interface pública da Internet.

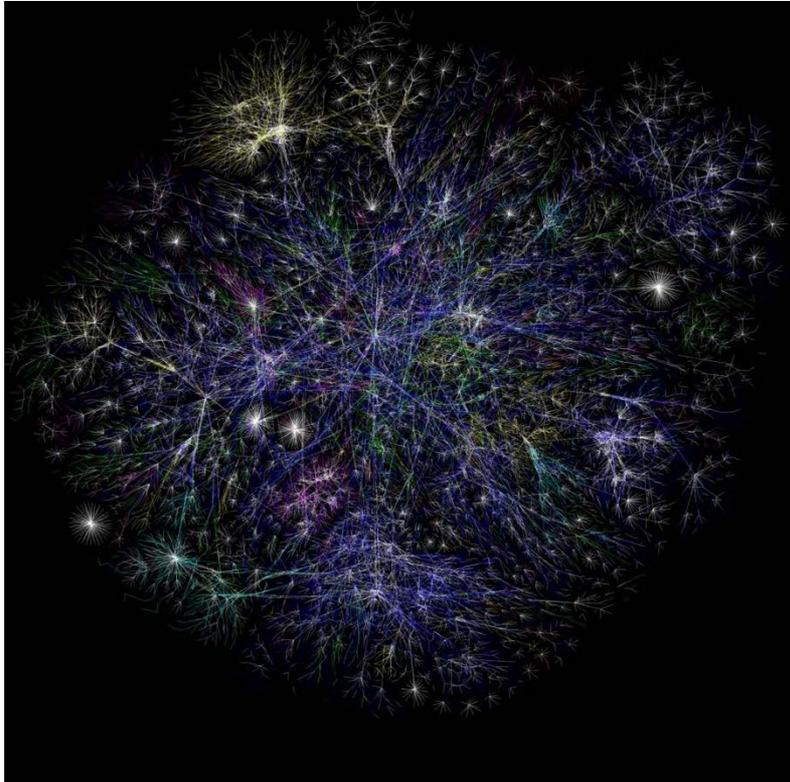


Figura 9: Visualização gráfica de *nós* e *rotas* em parte da Internet. As cores representam os endereços de IP mapeados: azul (.net, .ca, .us), verde (.com, .org), vermelho (.mil, .gov, .edu), amarelo (.jp, .cn, .tw, .au), rosa (.de, .uk, .it, .pl, .fr), ciano (.br, .kr, .nl) e branco (não identificados).

Função semelhante têm os **games** em relação aos sistemas computacionais dinâmicos. O primeiro jogo de computador noticiado (*Tennis for Two*, 1958) foi feito no centro de pesquisa *Brookhaven National Laboratory*, Estados Unidos, nos horários de folga, quando os programadores faziam uso “impróprio” das tecnologias desenvolvidas para uso militar. A invenção foi tão bem recebida que, na década de 70, os videogames já formavam uma categoria de entretenimento, fazendo multiplicar jovens empenhados em criar sistemas informáticos cada vez mais interativos, amigáveis (de interação intuitiva), divertidos e visualmente atrativos. Até a Internet foi incorporada aos jogos de computador, resultando nos *games online* e

multiusuários⁶². A consolidação dos *games* no início do século XXI foi comprovada em termos econômicos. Trata-se da indústria mais lucrativa na área de entretenimento (superando a do cinema e de música), sendo que esta é uma das primeiras na economia mundial, e está em crescimento exponencial (NESTERIUK, 2004 apud SANTAELLA, 2005). Mais do que meio de diversão, os jogos tornaram-se impulsionadores e disseminadores das pesquisas em tecnologia “de ponta” em comunicação digital, disponibilizando recursos interativos de última geração ao público amplo – os mesmo que também são usados no treinamento militar, assim como na formação de profissionais de áreas de conhecimento complexo, como Medicina e Administração.

Ao apontar a ligação entre contracultura e cibercultura não estamos desconsiderando o fato de sistemas como a Internet terem nascido em meio à intensa atividade militar, que era uma das práticas culturais contestadas pelos movimentos de contracultura. Todavia, a história que acabamos de narrar mostra que os significados que atribuímos às tecnologias estão menos ancorados *nas motivações* (de origem) pelas quais o recurso tecnológico é desenvolvido e mais *no modo como utilizamos* as tecnologias, como as socializamos e significamos. Por isso, o uso ulterior pode subverter radicalmente o significado anterior. Caso fosse diferente, se a tecnologia fosse sempre usada segundo as intenções de seu desenvolvedor, os cogumelos atômicos e o fatídico 11 de Setembro não teriam existido.

Hoje, cada vez mais, as pesquisas sobre a intersecção das Tecnologias de Comunicação Digital com a Educação não visam analisar os objetos computacionais em si, mas seus modos de uso em contexto educacional. Inclusive quando o objetivo é o de encontrar meios para resolver o problema da **exclusão digital**. As pesquisas apontam que a discrepância de acesso à infra-estrutura de comunicação digital no mundo corresponde às diferenças de desenvolvimento econômico existente entre os países: em 2005, 68,6% da população da América do Norte usava a Internet, 52,6% da

⁶² Jogo *online* multiusuário é aquele no qual vários jogadores interagem num mesmo sistema jogado através da Internet, de modo que a ação de um jogador está implicada na dos demais.

Oceania e Austrália, 36,4% da Europa, 14,7 % da América Latina e Caribe e apenas 2,6% da África; sendo que no Brasil, esse índice ficava em torno de 13%, uma porcentagem alta quando comparada com outros países da América Latina (NAZARENO et al., 2006).

Entre os internautas brasileiros, as desigualdades sociais também estão refletidas: até 2005, 91,52% das famílias cuja renda era de até um salário mínimo nunca haviam acessado a Internet, em contraste com 31,88% das famílias com renda acima de cinco salários mínimos (CETIC, 2008). Ainda, apenas 25,8% dos alunos de escolas públicas brasileiras usam Internet, contrastando com 83,6% nas escolas particulares (WERTHEIN, 2007). Mas quando a Internet não é acessada na escola, o é por outros meios. As estatísticas do CETIC (Ibidem) mostram que: em 2007, 17% dos brasileiros já tinha acesso à Internet domiciliar (50% destes com conexão em banda larga⁶³) e 41% já tinha acessado a rede alguma vez na vida (34% destes, dentro dos 3 meses anteriores à data de realização da pesquisa).

O aumento do acesso às tecnologias digitais não é visível apenas em solo brasileiro. Inclusive países em desenvolvimento têm apresentado aumento nos índices (porcentagem de novos internautas por ano) maiores do que os países que lideravam as estatísticas no início do século XXI: de 2000 a 2005, a participação da América do Norte no número total de internautas no mundo caiu de 29,9% para 21,8% e o da América Latina subiu de 4,9% para 7,8% (NAZARENO et al., op. cit.). Ou seja, além de estarmos em processo de democratização do acesso à Internet em cada país, as discrepâncias entre continentes também vêm diminuindo.

Isso indica que encontramos a solução para o problema da exclusão digital?

Entendemos que não, pois o problema não se resolve dando acesso à tecnologia *em si*; é necessário promover a *apropriação* dos recursos computacionais

⁶³ O tipo de conexão também deve ser considerado na avaliação da exclusão digital, visto que a conexão convencional (discagem telefônica) torna dispendiosa e demorada a navegação pela Web, além de inviabilizar o acesso aos arquivos pesados (como o jogo *Bosch Adventure Game*, abordado no capítulo *Campo 2*). Em 2005, apenas 6,7% dos domicílios brasileiros tinham conexão banda larga, enquanto 21,9% dos internautas holandeses e 25,6% dos coreanos utilizavam esse tipo de serviço (NAZARENO et al., op. cit.).

para que se efetive a **inclusão digital**. Por questões metodológicas os índices apontados acima (dados quantitativos), que mensuram o acesso, não servem para a avaliação do uso tecnológico, por exemplo, porque são levantados em percentual *individual* de usuários e *por país*, enquanto que a Internet vem se consolidando enquanto espaço *colaborativo* e *trans-territorial*. Isto fica evidente se considerarmos a importância nos processos de inclusão e exclusão digital das instituições do saber, como museus e universidades, que vêm estendendo seu campo de atuação ao ciberespaço, atendendo (muitas vezes, gratuitamente) internautas de todos os cantos do mundo, oferecendo recursos de acesso à informação e promovendo atividades voltadas à construção coletiva do conhecimento. Mas para encontrar e participar de ações deste tipo não basta ter o acesso ao computador em rede, ou a consciência do modo como a Internet funciona, é necessário *saber como* e *querer* participar da cibercultura.

A inclusão digital se realiza quando se aprende a degustar os sabores próprios do ciberespaço. Logo, precisa ser pensada por vias distintas daquelas que deram origem aos meios de “democratização do saber”, como o Livro, a Escola e o Museu, pois sua potência não está tanto no fato de permitir que muitos acessem os mesmos conteúdos, mas no modo interativo pelo qual lemos as informações e colaborativo como atualizamos saberes e produzimos novos conteúdos. Por isto, hábitos, conceitos e instituições gestados na sociedade moderna vêm ganhando uma sobre-existência na Web; não apenas uma nova roupagem, mas uma *forma* renovada.

O que muda com a cibercultura é a ética do saber.

Apesar de a Web ser um sistema computacional tecnicamente bem estruturado – fator que lhe confere eficiência operacional –, ela funciona de tal modo que mina qualquer tentativa de prefixar hierarquias, de estabelecer mecanismos de controle, discursos homogeneizantes e limites territoriais, por isso a dificuldade de combater os ciber-meliantes. É desordem cultural o que nela impera. Daí que, valores culturais que se mostram rivais em outros contextos relacionam-se de modo não-

hierárquico no oceano da Web. Tradições que supúnhamos só poderem ocupar um mesmo espaço estabelecendo relação de confronto coexistem na Web.

Outra marca da Web, talvez a mais evidente, é o desmedido volume de informações que comporta. Quando fazemos buscas no Google por palavras-chave, milhões de *sites* nos são disponibilizados. Como lidar com isso?

O que fazer em meio a tal **pandemônio**?

Trata-se de uma situação que atordoia aquele que está habituado a estudar a partir de bibliotecas, onde por maior que seja o volume de fontes localizadas, existem sempre critérios claros (advindos do conhecimento acadêmico) de ordenação das informações a fim de evitar que nos deparemos com o caos. Mas o crivo acadêmico não vale para a Web, nem nenhum outro que não seja a suscetibilidade da informação de passar pelo rito da digitalização. Daí a desordem e a sensação de imensurabilidade do volume de informações. Cada vez que fazemos uma busca na Web vemo-nos “aterrados” por informações, precisando atuar como toupeiras. A toupeira estabelece um tipo de relação com o subterrâneo que se mostra assustador para quem está acostumado a perceber o mundo pela visão, clareza e razão⁶⁴, todavia, seu modo de viver, construindo galerias subterrâneas à procura de alimento, assemelha-se ao modo como um internauta desenha percursos na Web: o excesso (de terra, de informação) não é obstáculo, não atua como barreira, mas como matéria a ser manuseada a partir das intenções e afecções próprias de cada sujeito.

⁶⁴ Referimo-nos à razão ilustrada, apontada como a faculdade primeira do conhecimento, que permite acabar com dúvidas e obter certezas, evidências; dominar situações pela compreensão das idéias abstratas que lhes são subjacentes, mas que podem ser enunciadas com clareza em fórmulas matemáticas e discursos filosóficos (ENCICLOPÉDIA DE LA FILOSOFÍA GARZANTI, 1992). Por esta via repudiou-se a faculdade da intuição e o conhecimento obtido pela experiência empírica. Ainda, a ilustração serviu-se de metáforas relacionadas ao sentido da *visão* (que precisa de luz e distanciamento para se efetivar) para referir-se ao conhecer, nunca ao *tato*, enquanto imagem que figura a experiência do sujeito no mundo, redescoberta pela Fenomenologia. Como citamos antes, o *tato* é apontado por Gadamer como faculdade necessária para as experiências de participação na tradição e de jogo com a obra de arte.

O **internauta-toupeira** não enxerga quase nada – a toupeira tem olhos do tamanho da cabeça de um alfinete e guia-se por odores e sons que lhe chegam. Não tem visibilidade sobre o que está adiante; só verá, quando lá chegar. Ele cava túneis sem saber até que ponto poderá seguir numa mesma direção e quando precisará curvar ou traçar caminhos em tangente. É só na atividade de percorrer que ele pode arquitetar o seu percurso. O espaço que ocupa não é algo que estava pronto e vazio, ao contrário, foi por ele cavado e instantaneamente ocupado. E o espaço aberto não se torna permanente – assim como os túneis da toupeira que, pela força gravitacional, acabam tornando-se terra condensada novamente. As trilhas do internauta se perdem a não ser que ele use os mecanismos de registro de navegação existentes, como os programas que constroem mapas dos percursos de um internauta na Web e o próprio recurso “histórico” dos programas de navegação. O internauta-toupeira não se amola com a instabilidade da Web, pois seu gosto está justamente em tatear informações e estabelecer correlações, ser um hábil construtor de percursos.



Figura 10: *Arcaria gótica*, 1761, Piranesi.

As reflexões acerca dos modos diferenciais de conhecer e manipular informações, surgidos com a Web, é tema recorrente entre os pesquisadores contemporâneos da área de Comunicação. Estes costumam tecer reflexões comparativas entre os novos hábitos do saber e aqueles constituídos com tecnologias pré-digitais. O que concluem é que as tecnologias de comunicação digital não ameaçam a existência das “antigas”, pois não se afirmam suplantando estas, mas produzindo variações dos modos de conhecer anteriores.

Lúcia Santaella (2004) destaca que a Web propicia modos diferentes de perceber, aprender e sentir, figurando três perfis de leitor a partir das transformações culturais (tecnológicas e sociais) ocorridas entre a Idade Moderna e os dias de hoje:

a) o *leitor contemplativo*: meditativo, é o que pratica leitura individual e solitária. Seus livros, apesar de laicos, não se confundem com o divertimento mundano. Seu retiro, que exige dedicação e demora contínua, é voluntário. A visão é o sentido mais utilizado por ele. Seus livros estão na estante da biblioteca, seus quadros nas paredes do gabinete de estudo⁶⁵, tudo ao alcance dos olhos, para poder reler e rever. É o leitor que descobriu que dum mesmo texto podem ser feitas sempre novas leituras;

b) o *leitor movente*: fragmentado, é o que vive na metrópole e desfruta ao ler “tiras da realidade”. Ele passeia pelo espaço público, aceita os estímulos da moda, da publicidade, das decorações; até as vitrines lhe vêm ao encontro. Ele tem dificuldade em discernir fronteiras, inclusive entre o mundo real e a linguagem. O que mais desperta seu interesse são coisas efêmeras e híbridas. Ele está sempre apressado, mais ocupado com o momento do que com a memória, não tem tempo para retenções;

c) o *leitor imersivo*: virtual, é o que vive no labirinto da Internet, que usa a hipermídia como linguagem. É um leitor em estado de alerta, prontidão, percorre

⁶⁵ Esse perfil cognitivo nos remete, além do livro, a duas outras tecnologias marcantes do saber na Idade Moderna: os gabinetes de maravilhas e de curiosidades (ver segundo tópico do capítulo *Museu*) e os quadros (ver primeiro tópico do capítulo *Obra de Arte*).

caminhos multiformes. Como os tipos de leitor não são excludentes entre si, o surgimento deste tipo não acarretou o fim dos que já estavam. O leitor imersivo congrega o contemplativo e o movente, configurando um **leitor plural** e tornando os processos cognitivos humanos cada vez mais complexos.

Por uma via reflexiva parente da de Santaella, Jesús Martín-Barbero (2004) abordou os contextos culturais nos quais foram gestados os modos diferenciados de perceber e saber. Para tanto figurou, de modo quase caricato, dois cenários distintos (que entendemos corresponder ao primeiro e terceiro tipos de leitor de Santaella), um de controle das letras, outro de estímulo ao diálogo:

a) *Cidade letrada*: nela vigora o regime de saber monástico, fundado com o texto verbal e consolidado com a imprensa. É marcada pela comunicação hierárquica e excludente (que segregou letrados e não-letrados, adultos e crianças), pressupondo que o avanço intelectual caminha paralelamente ao progresso na leitura. Nela, as informações são mantidas enclausuradas, concentradas em espaços sagrados (monastério, universidade, biblioteca, museu e escola), acessíveis a poucos personagens sociais (o monge eremita, o humanista, o cientista, o ilustrado, o professor e o intelectual crítico) e veiculadas especialmente em livro. A imagem – não apenas das representações plásticas, mas dos textos míticos e literários – é alvo de desconfiança; logo, submetidas à exegese ou explicadas com legendas. Assim, o maior controle exercido nessa cidade não está sobre a veiculação da informação e o acesso ao livro, mas sobre o uso do mesmo, sobre a prática da leitura⁶⁶.

b) *Cidade comunicacional*: ganhou forma com o advento da televisão, estando marcada pela diversidade e pelo intenso fluxo de informações. Nela, a ênfase é dada aos processos de atualização e articulação das informações, pois se entende que o conhecimento não está pronto para ser adquirido. Nessa cidade vigora um **ecossistema comunicativo**, no qual os espaços, estratégias e personagens ligados

⁶⁶ O oposto da leitura controlada da *cidade letrada* é o *jogo da leitura-escritura*, segundo Roland Barthes (ver terceiro tópico do capítulo *Obra de Arte*), sendo esta semelhante à leitura praticada na *cidade comunicacional*.

aos processos de construção do conhecimento mostram-se ilimitados. Além do livro, o saber circula no cinema, na fotografia, no vídeo doméstico, na televisão, na publicidade, no rádio, nos magazines, fanzines e quadrinhos, na moda, nos utilitários com *design* diferenciado, na Web, nos telefones móveis, e assim por diante. Também foram diluídas ali as fronteiras entre o mundo do adulto e o da criança, a razão e a imaginação, a “alta” e a “baixa” cultura, a cultura inútil e a obrigatória, o saber sagrado-científico e o profano-cotidiano, as histórias e as ficções, a realidade e a linguagem. Seus cidadãos podem sentir-se perdidos, mas não como se estivessem num deserto, pois o que os atordoa é a quantidade e a diversidade transbordantes de referências com as quais se deparam, colocando-os num oceano de possibilidades de caminhos de leitura, sem fim nem centro.

Em certa medida, a cidade comunicacional já pulsava nos folhetins da metrópole do século XIX (que corresponde ao segundo perfil de leitor de Santaella). Um folhetim difere dum livro por ter caráter ordinário, dado tanto pela simplicidade do material utilizado (papel de durabilidade inferior) quanto pela função circunstancial: o escrito em livro visa a posteridade, já o folhetim tem validade diária, semanal, ou no máximo mensal. Este meio inovou a cultura das letras, não apenas pelos assuntos cotidianos que abordava, mas também pela forma como seus textos eram feitos: a tipografia atraente, os personagens em interconexão com o mundo vivido e o suspense dado pelo indicativo de periodicidade da publicação. Ele trouxe mudanças nos hábitos de leitura, pois mesmo quando abordava temas tradicionais, não levava o leitor à posição de reverência em relação ao passado (MARTÍN-BARBERO, 1987).

Apesar de folhetins e livros terem coexistido no cenário das cidades oitocentistas, eles não se misturavam. Pertenciam a circuitos distintos e, por sua vez, estavam relacionados a modos diferenciados de usar o verbo e a imprensa, assim como de realizar a prática da leitura. Daí a diferença entre a cidade dos folhetins e a comunicacional, pois nesta os diferentes hábitos de leitura convivem.

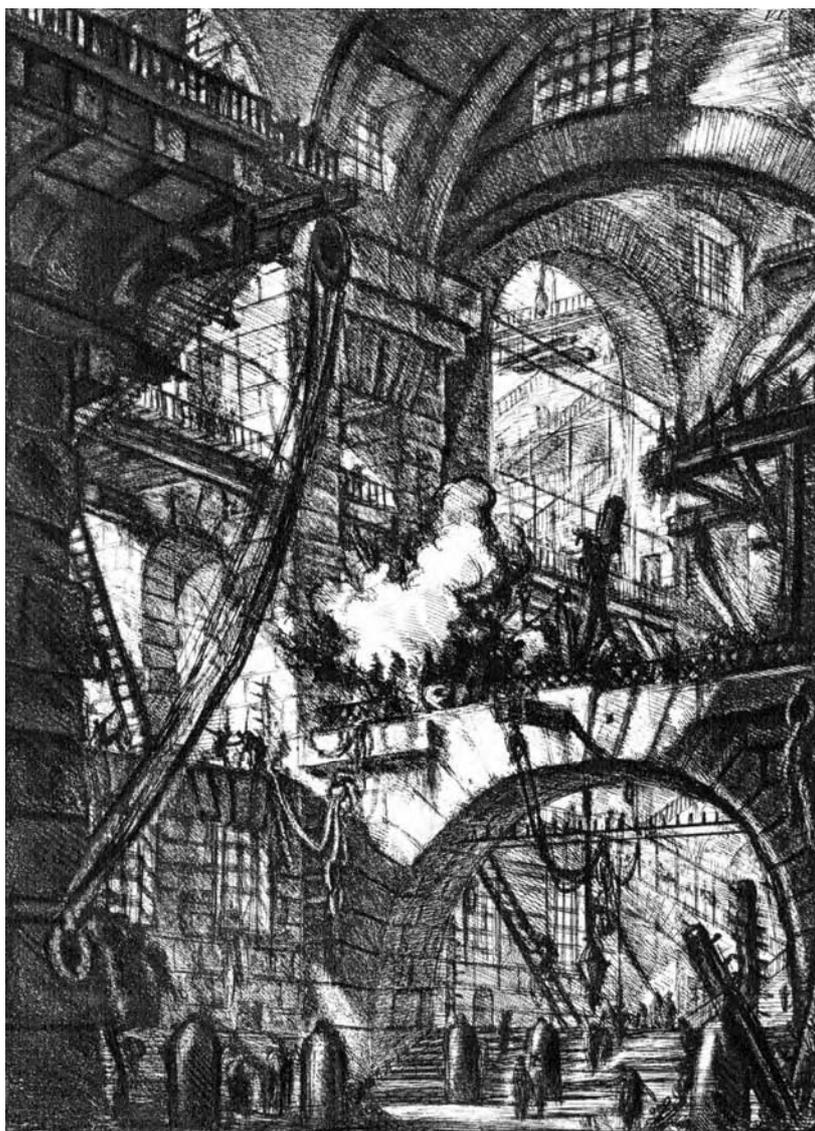


Figura 11: A fumaça de fogo, 1761, Piranesi

Tal convivência foi potencializada em tempos de *leitor imersivo*, quando encontramos no mesmo ambiente, na Web, a *Desciclopédia* (um site que faz paródia da Wikipedia, com verbetes absurdos ou de humor escrachado) e os “imortais da literatura” e “clássicos da filosofia” (disponíveis, de forma gratuita e integral, em <http://www.dominiopublico.gov.br>). Falas proferidas em simpósios e que ficariam restritas ao ambiente institucional, são digitalizadas e amplificadas em rede mundial – é o que vêm fazendo o Instituto Itaú Cultural em www.itaucultural.org e o Fórum Permanente em <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br>. Os meios de produção e publicação cultural tornam-se acessíveis ao público em geral, fazendo

multiplicar livros (impressos e *online*), *sites* em HTML⁶⁷, blogs, fotologs e hipermídias. Assim, mesmo que os hábitos do *leitor contemplativo* sejam mantidos nas salas dos museus e, até, no *site* Domínio Público, os mecanismos de controle que marcaram a *cidade letrada* foram irreparavelmente lesados.

As características de produção e de fruição cultural no ciberespaço que aqui destacamos, em grande medida, decorrem do segundo começo da Internet⁶⁸: quando a **computação transcendeu os computadores**. Isso ocorreu na virada para o século XXI, desde quando a analogia entre “computador” e “arquivo” e a idéia de *desktop* como mesa de trabalho, com pastas ordenadas e empilhadas, tornaram-se “demodê”. Foram privilegiadas as interfaces de usabilidade intuitiva e atraentes aos sentidos, integrando textos verbais, imagéticos e sonoros. Também foram usadas metáforas relacionadas ao oceano para figurar ações e recursos de comunicação digital (LÉVY, 2000). Desde então, o que se faz na Web é navegar, surfar e imergir, equilibrar-se sobre superfícies instáveis, mover-se conforme as ondas, lidar com turbilhões, considerar as correntes e os ventos e, visto que se trata de um espaço sem demarcações territoriais, guiar-se mais por bússolas do que por mapas pré-formatados. Foi nesse segundo começo que a Web excedeu a função de mega-arquivo e consolidou-se como tecnologia propulsora de relações comunicativas e de construção coletiva de conhecimento.

Isto se convencionou chamar de **Web 2.0** (termo cunhado por Tim O’Reilly em 2003), não porque tenha ocorrido uma atualização técnica do sistema Web, mas por haver alterações radicais nos modos de usar – logo, de significar – a tecnologia já existente. A mudança é evidente quando tomamos como referência recursos

⁶⁷ A *Hyper Text Markup Language* (Linguagem de Marcação de Hipertexto) foi a linguagem pioneira e mais amplamente difundida para produção de documentos para Web. Foi lançada em 1991, por Tim Berners-Lee, um dos desenvolvedores da Web.

⁶⁸ Fazemos referência ao manifesto *The second coming* de David Gelernter (2000): “[...] Miniaturization was the big theme in the first age of computers: rising power, falling prices, computers for everybody. Theme of the Second Age now approaching: computing transcends computers.” (tradução livre: miniaturização foi o primeiro grande assunto da era dos computadores: a intensificação da potência, a descida dos preços, computadores para todos. O assunto da Segunda Era vem se aproximando agora: a computação transcendendo os computadores).

desenvolvidos no final dos anos 90, como *Chat*⁶⁹, *Push*⁷⁰ e *Wiki*⁷¹. Depois vieram os programas *online*, como os de processamento de texto, edição de mídias e tradução, que podem ser usados sem precisar fazer *download* e instalação no computador do usuário. Outra marca da Web 2.0 são os aplicativos lançados com código-fonte aberto (*open source*), como é o caso do navegador Mozilla Firefox, que estão sempre sendo depurados e aperfeiçoados coletivamente. Nas palavras de O'Reilly, “[...] entre outras, a regra mais importante [da Web 2.0] é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a Inteligência Coletiva” (WIKIPEDIA, 2008). Por conta disso a Web está se tornando a tecnologia mais usada nos computadores, com importância semelhante a que teve o sistema operacional Windows na virada para os anos 90, e prometendo tornar-se a plataforma básica de trabalho nos próximos anos.

Como pensar as posições de professor e aluno na Web 2.0?

Possibilidades de resposta para esta pergunta são dadas pelos pesquisadores/professores de Educação a Distância (EaD) Carlos Valente e João Mattar (2007). Eles defendem que os educadores se apropriem de interfaces disponíveis na Web para suas atividades de ensino. Afirmam que não é necessário saber desenvolver hipermídias para educar para/com a Web, mas apenas ter paciência de navegar e procurar *sites* convergentes com suas proposições pedagógicas. Por exemplo, João Mattar usa a estratégia de monitorar uma série de *blogs* que abordam conteúdos afins aos que trabalha em sala de aula: na medida em que ocorre a publicação de uma mensagem identificada por ele como um dispositivo

⁶⁹ *Chat* é um tipo de sistema que permite conversação em tempo real. O pioneiro foi o ICQ (Mirabilis, 1997), acompanhado pelo MSN Messenger (Microsoft, 1999).

⁷⁰ *Push* é um recurso de distribuição de conteúdo, no qual a informação não apenas fica armazenada em uma página desse grande arquivo público que é a Web, como também é “empurrada” para o computador de seus usuários. Uma tecnologia especialmente útil para *sites* de notícias e blogs. O sistema foi lançado nos anos 90, como um agregador de conteúdo no desktop, só foi difundido com a popularização das conexões em banda larga. Um dos mais difundidos é o RSS (Netscape, 1999), adotado por agências de notícias como a CNN, a BBC e, no Brasil, o portal da Rede Globo.

⁷¹ *Wiki* (rápido, veloz) é uma tecnologia para construção de *sites* colaborativos. O conceito foi lançado em 1995, por Ward Cunningham, e tornou-se popular com a Wikipedia.

de debate interessante aos seus alunos, ele propõe uma atividade que leve os educandos a acessar e fazer comentários naquele *blog*; isso gera a surpresa (pela entrada de muitos comentários de uma só vez) do propositor do *blog*, a reação dos internautas que por ali transitam e a geração do debate. Através das discussões de conteúdo, Mattar provoca nos alunos o redimensionamento do espaço e da importância das relações de ensino-aprendizagem, além de romper a fronteira entre o ambiente escolar e a realidade externa a ele⁷².

Na perspectiva sugerida por Valente e Mattar, a proposta que trazemos aqui aos educadores é: apropriem-se da Wikipedia não como fonte de informação, mas como espaço de comunicação e construção coletiva de conhecimento, local de trabalho pedagógico *com* os alunos, de educação *no* ciberespaço e *para a* cibercultura.

A **Wikipedia** (<http://www.wikipedia.org>) foi concebida por Jimmy Wales e Larry Sanger em 2001. De certo modo, ela reitera o sentido etimológico de *enciclopédia*⁷³, somatória dos termos em grego *égklyklos* (geral, que circula por tudo) e *paidéia* (educação que ensina a conviver, a agir tendo em vista os concidadãos e o legado das gerações anteriores), apesar de não estar sustentada por um Estado. Como uma *ágora*⁷⁴, a Wikipedia é um espaço público no qual todo usuário tem direito de argüição e a liberdade de expor suas idéias, que podem ser criticadas por qualquer outro usuário que por ali passar.

⁷² Valente e Mattar apontam os hábitos de uso da Web: o envolvimento na produção de saberes, a confiança mútua entre os internautas, o engajamento voluntário em projetos colaborativos e a motivação coletiva de realizar objetivos comuns. Daí ponderam que suas observações não ecoam na imagem, comumente feitas por educadores, dos alunos dos dias de hoje como pessoas apáticas e desinteressadas pelo conhecimento. Concluem que, “provavelmente, não compreendemos mais o público para o qual damos aula” (2007, p. 87).

⁷³ O conceito de enciclopédia reporta à Antiguidade e, enquanto sistema de saber, à Modernidade: do *Cursus Philosophici Encyclopaedia*, de J. H. Alsted (1620), aos 17 volumes da *L'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1751-1772), coordenada por Diderot e d'Alambert.

⁷⁴ *Ágora* era a praça pública das polis gregas, que funcionava como espaço para relações comerciais, culturais e políticas. Segundo Gastão Wagner de Souza Campos (in PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007), eram “espaços para compartilhar poder” e uma dos três pilasstras da democracia ateniense, juntamente com a cidadania (direitos políticos) e a *paidéia* (educação do cidadão).



Figura 12: Página inicial, Wikipedia.

Wikipedia foi lançada em 15 de janeiro de 2001. Em setembro de 2004 já abrigava 1 milhão de verbetes e em março de 2008 continha 7,5 milhões destes, escritos em 257 línguas/dialetos diferentes. Mostra-se ambiente propício para a comunicação e consolidação de línguas inventadas, que não nasceram junto com a cultura de um povo. Por isso, apenas dez meses após ser lançada, a Wikipedia já veiculava 96.244 verbetes em esperanto.

Diferindo da *ágora* e da *paidéia*, os participantes da Wikipedia não pertencem a um Estado, nem falam única Língua. Ao contrário, como mostra a imagem-marca do *site*: um globo, cuja superfície é a de um quebra-cabeça, sempre em aberto, no qual as peças trazem caracteres de diversos alfabetos. Diferente do Orkut (no qual para ser usuário você precisa ser convidado por um usuário já

cadastrado), todo internauta pode se cadastrar na Wikipedia e, desde aí, inserir, modificar e traduzir verbetes e textos (nas linguagens verbal, imagética e sonora) e construir relações entre os conteúdos (criar hipervínculos entre os verbetes e hiperlinks com outros *sites*). A vivacidade da Wikipedia depende dos internautas dispostos a ler o que já foi dito acerca de um tema e realizar suas intervenções, visando à melhoria dos verbetes.

Apesar de aberta, não é um espaço tão menos confiável enquanto fonte de pesquisa do que enciclopédias de renome internacional⁷⁵, pois os incontáveis internautas que por ali transitam atuam tanto como autores quanto como editores e corretores. A diferença mais evidente entre a Wikipedia e as enciclopédias convencionais é o fato de não ser fechada: seus verbetes são constantemente

⁷⁵ Foi o que concluiu a revista científica *Nature* (Inglaterra), em pesquisa comparativa de 50 verbetes da Wikipedia com a Enciclopédia Britânica: ambas apresentaram 4 “erros graves”, sendo que a primeira trazia 162 “incorrecções factuais, omissões e afirmações falsas” e a segunda, 123.

atualizados, inclui voz de não-especialistas e não veta temas desprezados em enciclopédias impressas. Como o sistema da Wikipedia inclui o recurso que gera o histórico de construção de cada um dos seus verbetes, os usuários podem visualizar o processo de produção coletiva de um artigo e debater com os demais co-autores os limites da definição de cada conceito. Ou seja, não temos ali um mero espaço de consulta, mas de *agenciamento de informações*.

Se houvesse dado conta de tudo isso, aquele professor que solicitou a pesquisa sobre fusão nuclear, provavelmente, poderia ter feito outra proposição aos alunos: “vamos trabalhar no verbete ‘fusão nuclear’ da Wikipedia?”.

Sistemas computacionais como a Wikipedia e a Web *exteriorizam* a própria experiência do conhecer, evidenciando que o conhecimento é resultado da articulação de saberes instituídos em novas situações de significação, que nunca é possível saber “tudo”, pois toda compreensão é parcial. Nas palavras de Catapan (2001), os sistemas computacionais evidenciam o “movimento de aprendizagem” humana. Eles explicitam o fato de que *sujeito* e *objeto* cognitivo encontram-se sempre implicados um no outro: o primeiro reelabora suas idéias interagindo com o segundo, e este só se constitui mediante a interação com o primeiro. O conhecimento resultante do movimento de aprender não é algo pertencente ao objeto cognitivo (objetivo) ou ao sujeito (subjetivo), mas que foi construído na relação estabelecida entre eles, que os transforma reciprocamente. Por isso é possível conhecer incontáveis vezes um objeto.

Tudo isto porque a Wikipedia e a Web têm a estrutura de **hipertexto**⁷⁶. Em objetos hipertextuais: somos solicitados a estabelecer associação de vários tipos e níveis, de modo que há sempre algum dado ou informação sendo transformado; não conseguimos mensurar a extensão total do sistema, nem o ler até o fim, pois não

⁷⁶ O termo hipertexto foi cunhado por Ted Nelson, pesquisador estadunidense pioneiro em tecnologias da informação, no artigo *Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate* de 1965, sobre o sistema interativo de visualização de informações que vinha desenvolvendo, *Projeto Xanadu*, o qual visava congregar documentos diversos, interligados por hipervínculos que permitiam o trânsito veloz e preciso entre seus elos, suscitando assim um modo de ler dinâmico e não-linear, diferente ao do livro impresso.

existe final, sequer uma unidade orgânica na forma; são estruturas abertas às adições e manipulações; não existe hierarquia predeterminada, nem centro em sua forma; qualquer documento ou dado do sistema pode ser tomado como ponto referencial, como *um* centro do percurso; independente de onde o usuário parte e do eixo de navegação que estabelece, ele pode chegar a qualquer ponto da extensão do sistema em poucos segundos; cada sistema hipertextual tem topologia própria, na qual tudo está igualmente perto/longe de tudo, pois as distâncias correspondem às relações que ali são estabelecidas; não há caminho preferencial e seus documentos só podem ser acessados na medida em que o usuário interage com a interface, incluindo, deste modo, suas motivações. No hipertexto a interação é *condição* até para a visualização das informações veiculadas.

Hipertexto é labiríntico. Tal característica estrutural foi tema de *Psicanálise e história da cultura* (composto da hipermídia⁷⁷ *Labirinto*, em CD-Rom, e do texto *making of*, em formato de livro) lançado em 2000, desenvolvida por Sérgio Bairon e Luís Carlos Petry: um ambiente computacional imersivo, desenhado como um **labirinto**, no qual o viajante percorre corredores, atravessa portas, transita por átrios, chega a cubículos, depara-se com superfícies (de paredes, colunas e objetos moventes) recobertas por “texturas conceituais” (textos sonoros, verbais e imagéticos tramados a partir de outros textos: um retrato fotográfico de Barthes, pinturas de René Magritte, gravuras de Albrecht Dürer, conceitos de autores como Bakhtin, Heidegger, Certeau, Wittgenstein, Freud e Lacan, entre tantos outros). O labirinto aborda o conhecer como um processo “infinito e palinódico”, pois sempre há algo a ser desdito ou redito. A incompletude discursiva é constitutiva da hipermídia. A conquista do viajante do labirinto não está em achar “o final” – pois este sequer existe, e um trajeto pode terminar no exato ponto em que começou –, mas na experiência de ali conhecer. Navegar na hipermídia de Bairon e Petry é estar na posição de *viajante* em um espaço *rizomático*.

⁷⁷ O termo hipermídia é uma extensão de “hipertexto”, em contraste com “multimídia”.

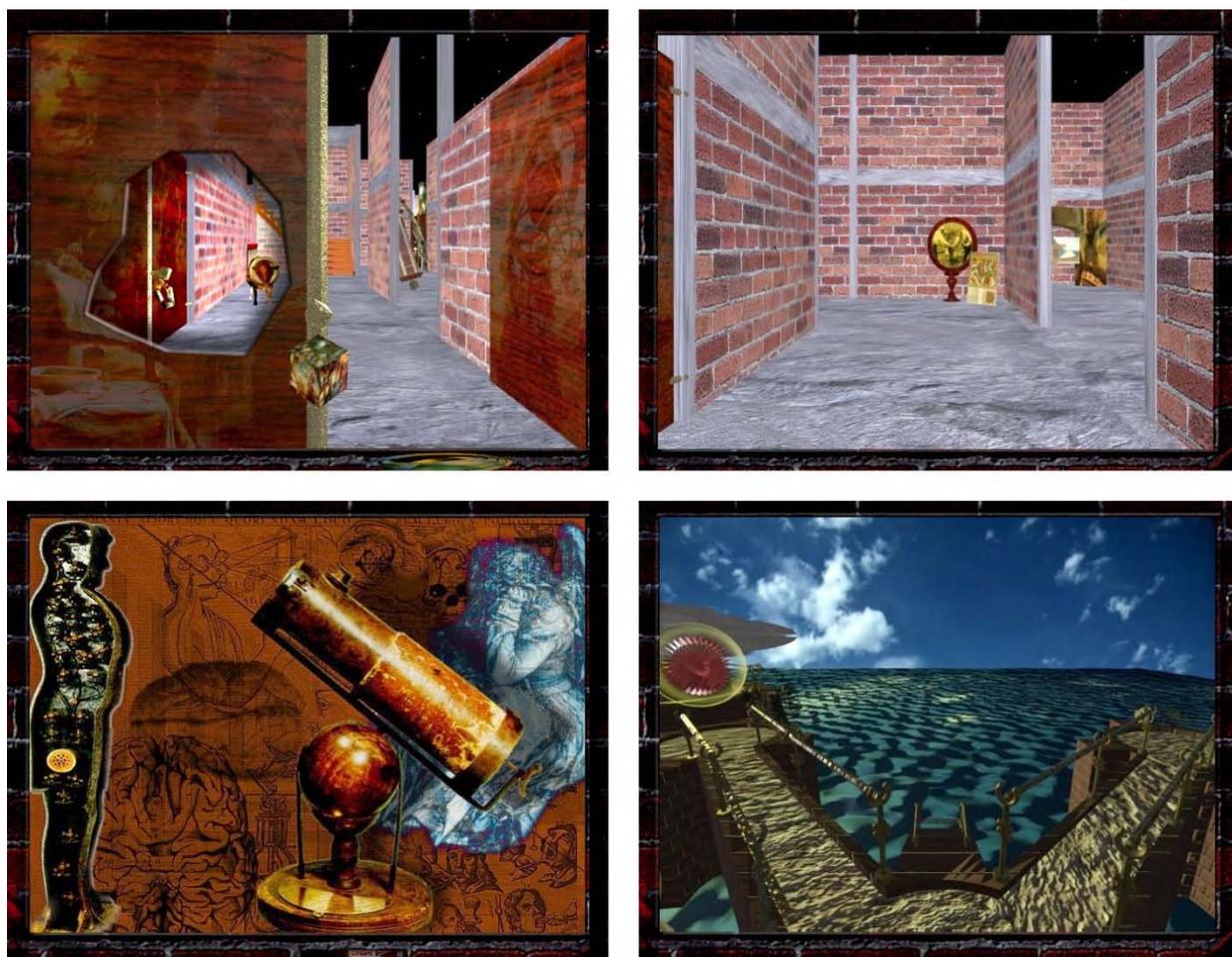


Figura 13: Quatro cenas de navegação no *Labirinto*, 2000, Sérgio Bairon e Luís Carlos Petry.

Fausto Colombo (1991) teceu reflexão acerca do tema labirinto em duas etapas. *Primeiro*, apontou a diferença entre duas posições: a do arquiteto e a do **viajante**. Enquanto o arquiteto Dédalo conseguiu ver o labirinto que fez em Creta como um todo, do alto (posição que foi fatal para o seu filho), o viajante Teseu só via fragmentos, jamais conseguiu capturar o labirinto como conjunto e só pode sair dali graças ao fio que lhe deu Ariadne. *Segundo*, citou três tipos diferentes de labirinto, embasado em conceituações de Rosenstiehl, Umberto Eco e Deleuze e Guattari: a) unicursal, com caminho único e sem possibilidades de erro; b) Irrweg, com vários caminhos, mas cheio de becos sem saída, pois há apenas um caminho que leva à saída; c) **rizomático**, com percursos múltiplos e infinitos.

A relação entre a interação com o hipertexto computacional e o conhecer não é coincidência. O modo operante da mente humana foi utilizado como modelo para o desenvolvimento do conceito de hipertexto. Apesar deste termo só ter sido usado no início dos anos 60, tal lógica de funcionamento foi proposta por Vannevar Bush, em 1945, no artigo *As we may think*. Bush criticava os sistemas de armazenamento de informações até então utilizados, que funcionavam por indexações e ordenações

lineares. Então, propôs o dispositivo *Memex*, uma memória auxiliar (de textos escritos, visuais, sonoros) que funcionaria de maneira semelhante à mente humana, ou seja, estabelecendo associações, criando ligações independentemente de classificações pré-determinadas. Bush deslocou o paradigma dos sistemas computacionais do modo de guardar e ordenar as informações consolidado no livro e nas disciplinas do conhecimento para a estrutura cognitiva da mente humana.

A pertinência da tese de Bush foi comprovada. Como afirmou Pierre Lévy (1997), as tecnologias digitais até hoje seguem pautadas no conceito lançado com *Memex*, operando de modo semelhante à memória biológica humana e, por conta disso, retomando métodos de aprendizagem provenientes de culturas orais: na oralidade a transmissão do conhecimento (do mito) se dá mediante a *atuação* (no rito ou nos demais hábitos coletivos), o que implica na *recriação coletiva* dos saberes; e a memorização se dá pelo envolvimento emocional na dramatização, pelo esforço do aprendiz em interpretar as imagens simbólicas e pelas múltiplas conexões de sentidos que nestas se realizam, de modo a exigir o uso articulado das capacidades humanas de perceber, imaginar (simular mentalmente) e manipular (re-funcionalizar coisas e sentidos)⁷⁸.

Lévy (Ibidem) lamentou o fato de que as estratégias de memorização da oralidade foram dispensadas na educação letrada, na medida em que os saberes foram representados e tiveram sua permanência assegurada no objeto-livro, podendo circular de forma fragmentada sem correr o risco de cair no esquecimento. Daí a relação que se estabeleceu entre *saber* e *objeto do conhecimento* enquanto produto acabado, autônomo e portátil. Como resultado, forjou-se o entendimento de conhecimento como Saber, que afasta a memória pessoal e as incertezas do processo do conhecer, além de encara a verdade como algo indiferente aos sujeitos que a comunicam.

⁷⁸ Não nos estenderemos aqui sobre os métodos de memorização das culturas orais; todavia, vale lembrar que a mnemotécnica da oratória, proposta pelo poeta grego Simónides é citada no *Plano do Arquivar*, capítulo *Campo 1*, como contraponto da arquivística de Giordano Bruno reafirmada na ciência moderna.



Figura 14: *Ponte suspensa*, 1761, Piranesi.

É claro que o quadro problemático relativo à cultura letrada não se deve ao livro em si, mas ao modo limitado como nos habituamos a usar (significar) este meio. Até porque a não-linearidade estava posta em potência em recursos agregados ao próprio livro, séculos antes do *Memex*. Trata-se do sumário, das notas, das referências cruzadas e dos índices remissivos, que promovem a *interação* com o livro, a realização de interconexões e seleções dentro de um texto impresso e paginado linearmente pelo próprio leitor. A estrutura hipertextual, que exterioriza nossos processos cognitivos, também esteve representada no espaço figurado em *O jardim dos caminhos que se bifurcam*, publicado em 1941, por Jorge Luís Borges – escritor que aprendeu a perceber o mundo pelo toque.

E até, é possível entrever o conceito de hipertexto na série de gravuras feita por Piranesi, no século XVIII, figurando “cárceres imaginários”, espaços labirínticos

vistos desde a posição de viajante imersivo – que nos reportam ao emaranhado de galerias cavados pelo internauta-toupeira na Web. Interessante é que Piranesi construiu tais imagens soturnas no contexto histórico de redescoberta da arquitetura clássica, quando a cultura da Antiguidade greco-romana era retomada como índice de certeza, equilíbrio e estabilidade, representada em panorâmicas de luminosidade abundante; isso contrasta com a espacialidade subterrânea e rizomática, de ligações dadas por cordas, arcos e pontes provisórias (pelo menos é o que sugere a existência de engrenagens em suas composições) que se entrecruzam.

E além dos espaços representados por Piranesi e Borges, contudo, nos sistemas computacionais de hipertextos a configuração de um caminho diferencial pelas informações deixou de ser opcional, mas condição para acessar os dados. Em sistemas como a Web não existe uma seqüência prefigurada e nada será visualizado até que o usuário escolha um endereço *online* na guia do navegador. A subversão da linearidade deixa de ser *possibilidade* no hipertexto, pois é *potencialidade* dos objetos da Web e aspecto constitutivo da cibercultura.

Portanto, é equivocado reduzir sistemas como Web e Wikipedia a mera *continuação* (que agrega quantidade à mesma qualidade) de tecnologias do saber forjadas em tempos pré-digitais. Os sistemas hipertextuais, na medida em que exteriorizaram os processos cognitivos, permitiram-nos tomar consciência e intensificar o caráter dinâmico do conhecer. O resultado é que as tecnologias recentes nos permitem encontrar sabores nos saberes diferentes daqueles aportados pelas tecnologias de democratização do conhecimento, da invenção de Gutenberg aos museus modernos. O que temos, então, são **variações** (que, além de agregar quantidade, altera a qualidade) dos modos de perceber e de saber.



interfaces para perceber e saber Arte na Web

São múltiplas as iniciativas na Web auto-identificadas sob o título *arte*, bem como as que não solicitam essa denominação mas assim são reconhecidas. Essas iniciativas formam terreno fecundo de pesquisa, mas não está nelas o foco desta tese. Como apontamos no capítulo *Pretextos*, enfocamos a Arte. Restringimo-nos aos saberes da atividade artística de tradição erudito-européia, destacada em relação a outras práticas simbólicas por um sistema de valores forjado entre os séculos XV e XVIII. Ela conquistou *status* de campo de conhecimento laico através dos discursos da História da Arte, da Estética e da instituição social Museu, prática consolidada no século XIX e problematizada no século XX.

Que posição ocupa os saberes da Arte no ciberespaço?

Primeiramente é válido levar em conta que vivemos em um mundo não mais eurocêntrico, mas marcado pelo trânsito intenso, de centros relativos, tanto em termos de geopolítica quanto de valores de modo geral. O ciberespaço é especialmente propício para tanto, pela alta acessibilidade dos meios de produção e publicação de objetos culturais e pela facilidade de recolher ou atualizar produções já publicadas. O resultado é que perdemos ali limites certos entre épocas, territórios e repertórios culturais, entre cultura erudita, popular e massiva. Deparamo-nos constantemente com práticas de hibridação de tradições diversas reunidas em produções que não pasteurizam as diferenças, mas deixam entrever a heterogeneidade de modos de ver o mundo ali colocada. As próprias narrativas da história da arte foram pluralizadas pela diversidade de artistas legitimados e de abordagens teóricas adotadas. Os museus também seguem essa tendência, inclusive construindo museografias abertas com amplo o espaço a ser ocupado pelo visitante enquanto personagem que constrói (ao invés de apenas tomar ciência de) significados acerca do patrimônio artístico-cultural.

Em meio ao processo de descentralização da Arte, “obras-primas” são incluídas na interface de *games*, um tipo de objeto cultural nascido como experimento “de garagem”, à margem da cultura de tradição erudito-européia. Conscientes dessa situação paradoxal, perguntamo-nos: além dos *games*, de que forma a Arte nos é apresentada na Web? No contexto do ciber-saber, que interfaces nos mostram e dão a conhecer obras de arte? Em campo, observamos que medida as interfaces *online* replicam modos convencionais de olhar e saber obras de arte e no que se diferenciam. Esse foi o macro-foco da pesquisa, a partir do qual nos aproximamos do micro-foco, a lembrar, jogos *online* desenvolvidos a partir de obras de arte e veiculados em *sites* de museus de arte.

Não declaramos aqui as datas precisas da visitação nos *sites* comentados, isto porque voltamos a cada um deles inúmeras vezes entre os anos de 2005 e 2008. Quando datamos a visitação é para destacar mudanças significativas que observamos na interface dentro do período da pesquisa. Alguns dos *sites* comentados não estão mais *online*, outros se transformaram tanto que o comentário que fazemos não corresponde à interface atual – daí a importância das imagens que incluímos para que o leitor saiba, pelo menos, a que solução gráfica nos referimos. E, vale dizer, nosso objetivo não foi redigir um guia de visitação para o internauta interessado em Arte – apesar de o capítulo também se prestar a isto –, mas sistematizar tipos de interfaces promotoras do conhecer artístico na Web.

Observamos padrões e variações de interface e desenhamos quatro categorias de estudo, figuradas aqui como *planos* nomeados a partir de verbos no infinitivo: arquivar, simular, problematizar e ludo-educar. Esse modo de organização do resultado do mapeamento de campo faz referência à idéia de “plano de imanência”, de Deleuze e Guattari (1997), como zona de problematização de conceitos. O texto de cada plano foi estruturado em três partes: inicia com a reflexão teórica acerca da noção (verbo) que o intitula, segue com o comentário dos *sites* que relacionamos a cada noção e finaliza com outros *sites* que plasmam o limite tênue entre um plano e outro, reafirmando o caráter híbrido das interfaces estudadas na Web.

Antes de passarmos aos planos vamos definir **interface**. Partimos de Lev Manovich (2006) que defende o estudo das interfaces como estratégia para ultrapassar a idéia de computador como meio⁷⁹. Até porque o computador vem se consolidando como zona de convergência de meios, de *transcodificação* do “antigo”, de tradução de tecnologias mediáticas (analógicas, como a fotografia, o cinema, a *offset*, o rádio e a televisão) em tecnologia informática (de código numérico e comum a todos os suportes digitais). Como afirmou Manovich (2004), o processo de migração das “antigas” mídias para o “novo” ambiente computacional gera *meta-mídia*, pois as mídias têm sua estrutura posta em código numérico e são somadas com recursos computacionais, redefinindo seu modo de funcionamento original – por exemplo, agregando a operação de desfazer ações (comando “Ctrl z”), inviável nos meios pré-digitais.

A interface é este ponto de conjunção dos recursos tecnológicos com os códigos culturais. Por isso não pode ser tomada como “janela transparente”; é opaca zona de conformação das informações que apresenta. Sua opacidade está nas estratégias de seleção e de organização de conteúdo adotadas, na forma de promoção do perceber e do saber sobre um determinado assunto, e de estruturação da experiência de conhecer que se realiza através dela. Por isso nosso estudo de interfaces sobre Arte na Web não paira na superfície gráfica dos *sites* observados – até porque sabemos que *forma* é indissociável de *conteúdo*⁸⁰. O que entrevemos na

⁷⁹ Tal abordagem conflui no deslocamento paradigmático nos estudos da Comunicação feito por Jesús Martín-Barbero (1987), propondo focar as *mediações* ao invés dos *meios*, ou seja, investigar os *modos de uso* das tecnologias de comunicação. Em suas pesquisas Martín-Barbero apontou as relações interpessoais que eclodem junto ao hábito de assistir televisão, como as conversas e temas polêmicos que acontecem entre familiares que se reúnem diariamente para assistir telenovela.

⁸⁰ A visão dicotômica das linguagens artísticas foi contestada desde o final do século XIX, citamos três dos autores que contribuíram para tanto: Theodor Adorno (1903-1969) defendendo que a forma artística tem valor de conteúdo, afirmou que a ruptura com um cânone compositivo é um dizer tão forte e pleno quanto aquele plasmado no tema representado; Luigi Pareyson (1918-1991) afirmou que “[...] a formação de uma matéria só é arte quando ela própria é a expressão de um conteúdo” (1989, p. 57); e Roland Barthes (1915-1980) propôs ler a obra como *signo*, lugar de não separação entre forma e conteúdo.

interface, junto com as informações enunciadas, são os outros *sentidos*⁸¹ que estão cravados em sua forma.

Isso nos levou a recuar o tempo histórico, entreando na Web referências culturais consolidadas por meios pré-digitais. Para tanto os estudo de Manovich também nos apoiaram, quando o autor afirma que a história da cultura é um rio cujo curso não pode mudar abruptamente. Na sociedade computacional isto não é diferente. A informática não trouxe ruptura cultural: seus objetos, apesar de serem redutíveis ao código binário, não são escritos em uma gramática independente, não rompem hábitos culturais pré-existentes, mas os transcodificam. É como se houvesse duas peles nos objetos computacionais: uma informatizada e outra cultural, sendo que a pele cultural preserva categorias e conceitos estabelecidos (como os de enciclopédia, narrativa, drama, comédia e tragédia) que tornam as interfaces “amigáveis” ao público geral.

Manovich propõe assim extravasarmos os estudos de *interface de usuário* para **interface cultural**, pensando a forma dos objetos computacionais como intermediação entre usuário, computador e cultura (e não apenas usuário-computador). Estas duas camadas não são independentes, mas inter-relacionadas, resultando no caráter camaleônico das interfaces computacionais, que mudam de aparência em resposta aos modos como as utilizamos. E foi assim que as interfaces tornaram-se similares às mesas de escritório no início nos anos 80, quando o computador foi empregado prioritariamente como tecnologia de trabalho; já a partir dos anos 90 aproximaram-se dos controles de TV na medida em que o computador firmou-se como zona de hibridação entre trabalho e lazer.

⁸¹ Roland Barthes (1990) pontua três níveis de leitura das linguagens imagéticas: a) *sentido comunicacional* ou nível informativo; b) *sentido óbvio* ou nível de significação, mensagem denotada, literal, onde encontramos analogias com o real; c) *sentido obtuso* ou nível de significância, mensagem conotada, fugidia, simbólica, como entrelaçamento de códigos culturais diversos. Esse último nível é o que escapa à intencionalidade do autor, excede a função da mensagem, traz distanciamento em relação ao referente; é o da voz enigmática da imagem, que nos afeta e gera uma leitura interrogativa – o que isso faz aí? – dirigida do leitor ao significante (e não ao significado). É o excesso do sentido literal que, ao ser enxergado, muda a percepção do significante como um todo.

A dimensão cultural das interfaces é o que confere “calor” aos mundos construídos em silício, pois quanto mais conhecida for a forma pela qual os recursos computacionais nos são oferecidos menos gélida será nossa relação com a máquina. Esse calor não está apenas nos *sites* de relacionamento (como o *Orkut*, *MySpace* e *Facebook*) onde usuários supostamente trocam intimidades; o computador também é quente quando o usamos para ler as manchetes do dia, mesmo sem ter um jornal em mãos, ou quando satisfazemos o desejo de transitar pelas salas de um museu que está do outro lado do globo, ou quando enamoramos *online*, ou seja, quando experimentamos situações *familiares* de um modo incontestavelmente *novo*. Quando estamos atentos a isso, fica evidente que o ciberespaço é zona de atualização daquilo que julgávamos pertencente ao passado, o quão inseparável é o que costumamos generalizar como “repetição” e como “inovação”⁸².

A atenção para as interfaces culturais não é válida apenas em ambientes digitais. Não existe encontro direto com uma informação, nem mesmo com a obra de arte. Nosso conhecer passa sempre pelas torções das interfaces – apesar da função dessas ser promover *discretamente* o contato do usuário com a informação, sem chamar a atenção para si. Como diria Douglas Hofstadter (2001): para que possamos ouvir disco é necessário o toca-discos; e o som ouvido depende tanto do objeto de vinil quanto do aparelho eletrônico – o que fica evidente quando ouvimos o mesmo disco em aparelhos com ajuste de rotação e de amplificação diferenciados. Existem “toca-discos” para ver obras de arte: as salas expositivas dos museus, as páginas de um catálogo impresso, os documentários televisivos sobre as ditas “obras primas”, entre outros. Apesar de não costumarmos nos perguntar que *ajustes do perceber e do saber* decorrem de cada tipo de interface, devemos ter claro que elas são tão significativas no conhecer quanto as informações através delas evidenciadas.

⁸² Michel Butor (1974) defende que escrevemos o “novo” nos vazios abertos entre os livros empoeirados de uma imensa biblioteca. A novidade não implica em oposição ao “velho”, mas na restauração do que estava esquecido: a marca de uma profunda novidade é seu poder retroativo; os livros nos remetem um ao outro; a Literatura é um *sistema de refração* tão amplo que torna difícil a distinção da origem do que escrevemos hoje. Sobre isso, ver *Saber-Atual*, capítulo *Recortes*.

PLANO DO ARQUIVAR

Arquivo não é baú lacrado e enterrado, mas local de acesso permanente aos “tesouros da memória”. Não se realiza apenas pela preservação de itens que poderiam se perder em meio à indistinção do correr dos dias, sequer pela acumulação de semelhantes. Pressupõe a elaboração (ou a pré-existência) de uma estrutura na qual os itens serão recolhidos do mundo, codificados e distribuídos em um sistema, ficando de prontidão para serem resgatados pelo usuário interessado.

As técnicas de construção de arquivos da memória, ou *menemotécnicas*, são abordadas por Fausto Colombo em *Arquivos imperfeitos* (1991), em especial duas delas. A primeira, usada pelos retóricos da Antiguidade e defendida por Simônides (nascido em Ceos, na Grécia, em 557-556 a.C), tem por base uma estrutura mental construída pelo próprio orador a partir de suas experiências e aberta à inclusão de novas recordações; cada lembrança é traduzida em *imagine* e posicionada em um exato *loci* (lugar mnemônico), de onde poderá ser acessada durante a prática da

oratória. O uso do *loci* permite que o eventual esquecimento de uma ou outra oração seja remediado pelo estabelecimento de associações. O orador visualiza a memória como um espaço arquitetônico, com compartimentos para o armazenamento de dados, e encara o recordar como a realização de um percurso, uma viagem. A segunda técnica advém do pensamento renascentista-moderno, dos adendos de Giordano Bruno para uma metafísica da memória. Ele concebeu um sistema mnemônico tão amplo, com tantos *locis* quantos são os locais da própria realidade. Visou obter um arquivo mimético do mundo por ele percebido, logo, reflexo do próprio universo. Daí a marca da passagem da arquivística retórica para a moderna: enquanto a primeira era assumidamente parcial, a segunda olvidava sua parcialidade e apresentava-se como um sistema total e infalível.

As pretensões da arquivística de Giordano Bruno ecoam nos mecanismos de arquivamento da arte engendrados entre os séculos XVIII e XIX, como o Museu e a História da Arte (resultado do desmembramento da História Universal em histórias gerais), forjando as consciências estética e histórica da Arte, nas quais estão implicados os modos como conhecemos as obras de arte do passado histórico.

A partir da segunda metade do século XIX, gradativamente a História da Arte ganhou forma orgânica, ou seja, coerente com o paradigma arbóreo do conhecimento científico. Isso porque suas narrativas foram estruturadas como um tronco do qual bifurcavam galhos (os períodos e estilos de época) que se ramificavam (os artistas) e culminavam em folhas (as obras). Por um lado essa estrutura de **história dos estilos de época** é limitada nas possibilidades de cruzamento entre obras e artistas de períodos distintos, pois os galhos que se ramificam esparsas vezes se reencontram. Por outro oferece a compreensão da atividade artística como *um sistema*, aspecto que tem importância no processo de conhecer e que é ausente ou esparsa nas interfaces dos demais planos deste capítulo, as quais não estão pautadas nos estilos de época.

A divisão periódica da história da arte foi anunciada por Vasari (1511-1574) que, além de narrar a vida dos artistas, localizou dois momentos de plenitude (na

antiguidade clássica e em sua época, o Renascimento) e um de decadência (medieval) na arte. Mas a amplitude da história escrita por Vasari não se compara às narrativas do século XIX, configuradas como tentativa de resolver as limitações da história pautada no cânone clássico ou das biografias de artista. Então o conceito *estilo* foi apontado como o “problema central de uma história científica da arte” (WÖLFFLIN, 2000, p. 23), ora ocupada em estudar a obra enquanto *forma*, ora em entrecruzar os conceitos de *estilo* com o de *espírito de época*, mas sempre buscando a legitimação do conhecimento artístico através da aproximação metodológica com a História Natural. Os estilos eram apresentados como categorias de sistematização capazes de abarcar obras e artistas de ontem, hoje e sempre.

Os estilos são os *locis* da oitocentista mnemotécnica da Arte.

Depois Emile Zola (1879 apud OCAMPO; PERAN, 1993, p. 31) criticou o uso dos estilos de época, afirmando que aceitá-los é concordar com a premissa de que os aspectos comuns entre as obras de um momento histórico são mais relevantes do que os aspectos diferenciais. E Arnold Hauser continuou problematizando ao afirmar que um estilo “é sempre uma ficção, uma imagem, um tipo ideal” (1993, p. 25)⁸³, algo que só se sustenta na medida em que não nos detivermos na relatividade de seus fundamentos. Ou seja, a paisagem ampla da Arte que avistamos desde a História da Arte escrita a partir de categorias de estilos é artificial.

Ao atentar para tal artificialidade não queremos apontá-la pejorativamente. Que paisagem histórica poderia ser natural? O que queremos é destacar a consistência formal da arquivística da arte pautada em categorias estilísticas. Vejamos, como exemplo, o sistema estilístico de dois historiadores oitocentistas para que possamos visualizar a busca de compreensão da Arte como *um todo*:

⁸³ Arnold Hauser teceu essa reflexão crítica no livro *Maneirismo: a Crise da Renascença e o Surgimento da Arte Moderna*, no qual se serve do conceito de *estilo* para estabelecer “unidade onde aparentemente não há unidade [grifo meu]” (1993, p. 25), ou seja, detectando a semelhança estrutural e não visual. Hauser estabeleceu nexos entre artistas como El Greco, Tintoretto e Brueghel, escritores como Cervantes e Shakespeare, e o filósofo Montaigne.

Alois Riegl (1858-1905) ocupou-se das “forças” que provocam as transformações da arte, o acontecer dos estilos. Figurou períodos identificando motivações por época: *Antiguidade* (politeísta antropomórfico, que durou até o século III d.C.), *Medieval* (monoteísmo cristão, até 1520) e *Moderna* (visão de mundo pautada nas Ciências Naturais). Aquilo que fora interpretado como “decadência” ou “sem estilo” por historiadores anteriores, foi revisto por Riegl como forma desejada, ampliando consideravelmente o espectro da História da Arte. Defendeu que todas as épocas possuem estilos de plenitude e de decadência (ou de preparação para mudança), mas todas são igualmente belas quando consideradas desde a vontade artística coletiva que as motivou. Seu relativismo adveio do estudo que fez da recorrência de *motivos decorativos*⁸⁴ em diferentes técnicas, circunstâncias, períodos e culturas. Assim, pontuou a existência de dois estilos gerais, desvinculados dos contextos de época: um mimético, pautado no aperfeiçoamento técnico, e outro ornamental, manifestação plena do impulso artístico, da “vontade da forma”, que liberta da imitação (PAIM, 2000).

Heinrich Wölfflin (1864-1945) seguiu o caminho de Riegl, pois não se manteve centrado nos conteúdos representados. Enfocou o modo de organização visual da obra enquanto expressão de mentalidade e sensibilidade, de concepção de beleza. A ênfase que deu à forma não o levou a desconsiderar o contexto cultural em que era realizada, nem as temáticas abordadas. Como ele escreveu, “as possibilidades de representação de uma época nunca se revelam em estado de pureza abstrata, aparecendo sempre, o que é natural, unidas a um certo conteúdo expressivo” (WÖLFFLIN, op. cit., p. 16). Além de identificar padrões de época, Wölfflin estudou a forma em níveis *individual* (do artista) e de *raça* (da “psicologia de uma nação”), visando chegar ao “substrato mais profundo de conceitos” pelo qual entendia ser possível compreender a “evolução do modo de ver do Ocidente” (Ibidem). Assim,

⁸⁴ Idéia lançada em *Stilfragem* (Questões de estilo), Berlin, 1893, ano em que era diretor do departamento de têxtil do Museu de Arte e Indústria de Viena, o qual seguia o modelo de museu voltado à promoção das artes decorativas e do *design*.

definiu o Clássico e o Barroco como *Estilos fundamentais da história da arte*⁸⁵, recorrentes em todas as épocas: a arte de cada momento histórico transita da *pluralidade* clássica para a *unidade* barroca. A periodicidade cronológica foi degrau para que Wölfflin alçasse sua visão cíclica da temporalidade artística e figurasse um sistema total e infalível de compreensão da Arte.

Segundo Douglas Hofstadter (2001), um **sistema formal consistente** é aquele cujas partes são isomórficas em relação ao próprio sistema, logo, que quando entendemos a função do sistema (o modo como nos permite compreender aquilo que contém) temos condições de entender o que nele está contido – apesar de não nos permitir a compreensão do próprio sistema. No caso da História da Arte, podemos dizer que o modo de aproximação das obras de um período para caracterizar um estilo é semelhante ao modo pelo qual os estilos são somados para configurar a História da Arte: cada obra tanto é singular quanto semelhante às demais do mesmo estilo; os estilos são partes distintas, mas unidas ao mesmo corpo chamado História da Arte.

Foi por constituir-se como sistema consistente que as narrativas históricas pautadas em estilos puderam pleitear, desde o final do século XIX, a consolidação da História da Arte como disciplina de conhecimento. Não apenas isso. No século XX, mesmo quando essas narrativas históricas foram criticadas, os estilos – em especial, os de época – não perderam o reconhecimento antes conquistado. Até hoje seguem tenazmente presentes nos meandros do conhecer artístico, da montagem das salas expositivas em museus às ementas dos cursos de graduação em Artes Visuais.

⁸⁵ No livro *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe: das problem der stilentwicklung in der neueren kunst* (Conceitos fundamentais de história da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente), publicada em Basel, em 1915, Wölfflin analisou duas épocas, o Renascimento (clássico) e o Barroco, a partir de cinco pares de conceitos: *linear* (claro contorno das formas, beleza tátil) e *pictórico* (objetos vistos em massa, beleza do imaterial); *plano* (profundidade dada pela sucessão de planos) e *profundidade* (profundidade contínua, planos articulados); *claro* (luz ampla, total) e *obscuro* (luz focal, que não visa definir o volume dos objetos, mas construir o ambiente dramático); *forma fechada* (visão do objeto em si) e *forma aberta* (objeto entrelaçado ao ambiente); *pluralidade* (busca harmonia entre partes desconectadas) e *unidade* (busca unidade, entre todos os elementos formais: linha, forma, plano, cor e luz).

As categorias de estilo são estruturais nas interfaces comentadas aqui no Plano do Arquivar. E o sistema foi atualizado. Junto aos estilos de época encontramos hoje nomes de tendências e movimentos artísticos do final do século XIX (como Simbolismo, Realismo, Impressionismo, Pré-rafaelitas, Nabis e Pontilhismo) e do início do XX (Expressionismo, Cubismo, Fauvismo, Surrealismo, Dadaísmo, Orfismo, Suprematismo, Neoplasticismo, Muralismo, Minimalismo, Pop Art, Transvanguarda e tantos outros). Ou seja, boa parte dos “estilos” nomeados hoje só passaram a existir em tempos de declínio dos modernos paradigmas do conhecimento. Tal incoerência tem importância secundária no que tange os *sites* que comentamos em seqüência, pois nestes sequer se adota um historiador de estilos como norteador teórico. O que parece interessar aos desenvolvedores desses *sites*-arquivo não é a narrativa histórica em si mas a adoção desse *modo de pensar* a historicidade da arte como um todo subdividido em partes dispostas na linha do tempo cronológico. O que é usado então é a **função estilo de época**, esse dispositivo de sistematização das obras e artistas do passado histórico que resulta em visão panorâmica, total e orgânica da Arte. Por isso as variantes (de movimentos e tendências artísticas) surgidas recentemente são facilmente incorporadas à espinha dorsal inventada pelos historiadores oitocentistas, o que prevê possibilidade de agregar itens na medida em que a linha do tempo se alonga sem que isso acarrete danos ao funcionamento da estrutura. O resultado é extensa “arara” onde todas as obras e artistas podem ser sistematicamente pendurados⁸⁶.

A ironia do caso está no fato de que a *quantidade* e a *diversidade* de “cabides” que aportamos à “arara” dos estilos, em grande medida deve-se às críticas feitas aos modelos metodológicos e epistemológicos dos historiadores oitocentistas. Arthur

⁸⁶ Por via diferente dos “estilos de época”, o conceito de estilo foi retomado no século XX desde um ponto de vista lingüístico e semiótico (por autores como Sklovski, Jakobson e Murakarovski), como crítica à historiografia literária e artística oitocentista. Assim, é definido por: desvio da norma; uso individual de códigos lingüísticos e imagéticos aceitos na construção de um modo de falar diferencial. O estilo está entre o uso da língua e o ataque às regras desta, mas numa justa medida que tanto singulariza a criatividade de quem fala quanto aponta transformações na língua plausíveis de serem tomadas por outros falantes (ENCICLOPEDIA DE LA FILOSOFIA GARZANTI, 1992, p. 300).

Danto (2006) localiza esse debate a partir da década de 1930, marcando o início do que chamou de *Pós-História*, ou o fim das grandes narrativas legitimadoras da Arte. Foi quando os historiadores se deixaram contaminar por paradigmas de outras áreas de conhecimento: com a psicanálise, as biografias de artistas tomaram novo fôlego interpretativo; com a *Gestalt*, Rudolf Arnheim repensou os estudos da forma da obra em *Arte e percepção visual*, de 1957; com as teorizações de Marx, Arnold Hauser escreveu sua *História social da arte e da literatura*, de 1953, só para citar três exemplos. Na medida em que as narrativas históricas ganhavam pluralidade, a parcialidade de cada modo de compreender a obra de arte vinha à tona, como enunciou Gombrich, em *Arte e Ilusão* de 1961, lendo a História da Arte como história dos modos de ver. O efeito de todo esse debate que interessa aqui destacar é a legitimação de obras e de artistas até então depreciados.

Além do debate teórico, Hans Belting (2006) lembra que o início da participação de colecionadores individuais nas coleções dos museus de arte aumentou a diversidade de obras nos acervos, de modo que esses deixaram de ser compostos apenas pelos “grandes mestres” de cada época, passaram a incluir artistas considerados “menores”, impelindo os curadores a revisar seus critérios de organização das coleções. Outro fator lembrado por Belting foi o aquecimento do mercado de obras de arte, principalmente nos anos 80, que levou à escassez de “grandes obras” e à cobiça de obras até então consideradas “menores”.

A reflexão de André Malraux (2000) agrega influência do fator tecnológico na quantidade e diversidade de obras legitimadas pelos historiadores da arte. Desde o advento das reproduções o olhar do historiador pode estender-se às obras reclusas em coleções privadas ou em espaços de difícil trânsito, fazendo a História da Arte ser a história de todas as obras fotografáveis. Os aspectos levantados por Danto, Belting e Malraux, quando somados nos dão a dimensão do processo de atenuação do caráter *distintivo* da Arte no século XX, resultando em arquivos de obras de arte cada vez mais plurais e extensos.

Isso é o suficiente para que pensarmos em arquivos perfeitos, através dos quais possamos absorver a realidade de modo fidedigno, como quis Giordano Bruno?

Se nos movêssemos pela fé na eficácia tecnológica diríamos que sim. Como fez Belting (op. cit.) ao comentar que os bancos de dados informatizados funcionam apenas por *acumulação*, não mais por *seleção* como ocorria nos museus modernos.

É fato que os banco de obras que em seguida comentaremos, os *sites*-arquivo, têm extensão e acessibilidade exponencialmente maiores do que os arquivos oitocentistas, e isso dá a impressão ao internauta de que todas as obras estão ao alcance dos seus olhos a um clique de distância. Contudo isso não significa que possamos construir arquivos perfeitos, imunes ao *esquecimento*. Esquecer é parte da ação de memorar como vimos no tópico *Saber-Atual*. Além do que existirá sempre uma distância entre as possibilidades de um sistema mnemônico e aquilo que se consegue nele realizar com ele com os recursos disponíveis. A quantidade e diversidade de obras inseridas no *site*-arquivo depende, por exemplo, da capacidade do servidor utilizado, da concessão do direito de reprodução de determinadas obras e dos recursos humanos disponíveis para inclusão de novos dados no sistema e, quando necessário, realização de modificações no próprio sistema. Até mesmo a Web – o mega-arquivo descentrado e deslegitimado, aparentemente tão plural e paradoxal quanto a própria realidade tangível – possui limites rígidos e predefinidos de arquivamento: arquivamos *apenas* aquilo que é traduzível para código binário.

Esse processo de *tradução* da realidade em dado, que nunca é fidedigna, contribui para “imperfeição” dos sistemas de arquivamento, como afirma Colombo (op. cit.). E isso não é exclusividade dos arquivos computacionais. Infel ao sentido de origem tornaram-se as abas de retábulos cristãos depois que foram retiradas das igrejas e lavadas aos museus de arte, como quadros e índices de uma época. A tradução é inevitável para as obras incluídas na História da Arte, mesmo se conservadas em local original. É o que ocorre com os *Doze profetas* de Aleijadinho (Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, cidade de Congonhas, Estado de Minas

Gerais); o olhar que lançamos sobre eles pouco se assemelha com o dos cristãos que ali estiveram em 1805.

No caso das interfaces Web, a tradução custa à obra uma mudança radical: de código e de suporte. Antes de ser incorporada a um banco de dados a obra precisa ser reproduzida através de procedimento fotográfico (com máquina digital ou com filme sensibilizado, ampliado em papel e depois digitalizado através de *scanner*) e traduzida em formato de mapa de *bits*⁸⁷ (*bitmap*), uma retícula quadriculada elaborada no formato escolhido (como Gif ou Jpge), que pode ter maior ou menor definição (frequência de *bits*) dependendo da resolução utilizada. Alguns *sites*-arquivo usam o formato Gif (*Graphics Interchange Format*) que comporta 8 *bits* por *pixel*⁸⁸ ou até 256 cores simultâneas, mas a maior parte deles usa o Jpeg (*Joint Photographic Experts Group*), que comporta 24 *bits* por *pixel*, com aproximadamente 16.777.216 cores distintas, em uma gama cromática que alcança o limite perceptível do olho humano, ou seja, um formato que, quando utilizado em sua máxima resolução, permite fidelidade fotográfica da obra de arte reproduzida – por isso é chamado de forma de “cor verdadeira” (WIKIPEDIA, 2007). A malha quadricular de um mapa de *bits* vista de longe, no todo da imagem, torna perceptível como contínuas as linhas e passagens tonais da imagem que olhando próximo não passam de um número finito de quadrados (*pixels*), e que correspondem a uma gama de cores e tons numericamente definidos. A codificação não implica em baixa qualidade da reprodução, pois desde o final dos anos 90 os *scanners* econômicos já eram capazes de captar as imagens com resolução de 1.200 a 2.400 dpi (*pixels* por polegada) (MANOVICH, 2006), oferecendo um maior detalhamento na reprodução do que aquele conseguido com a fotografia em nitrato de prata. Codificadas, as reproduções fotográficas das obras são modeladas como objetos de banco de dados ou montadas em hipertexto.

⁸⁷ *Bit* (*binary digit*) é abreviação de dígito binário, a menor unidade de informação em computação.

⁸⁸ *Pixel* (*picture element*) é o ponto de cor, um dos quadrados do mapa de bits. Um *pixel* comporta vários *bits*, dependendo do formato gráfico utilizado.

Ainda vale destacar a ligação existente entre os *sites*-arquivo e a lógica arquivística computacional, a de **banco de dados**: sistema de armazenamento e gerenciamento de dados, que ali são distribuídos a partir de categorias e subcategorias precisamente configuradas a fim de permitir a inclusão de um largo volume de dados sem acarretar a perda da eficiência dos mecanismos de resgate desses dados. Esse padrão estrutural é sintomático daquilo que Lev Manovich (2006) afirma ser a “forma simbólica” da sociedade computacional, ou a projeção da própria “ontologia do computador” sobre a cultura atual. E apesar de nem todos os *sites*-arquivo serem desenvolvidos em linguagem computacional de banco de dados – não passam de arquivos HTML interligados –, a analogia com o arquivamento computacional é pertinente, pois se mantém o modo de estruturar os conteúdos pautado em categorias e subcategorias prefixadas.

Manovich ainda afirma que uma das características do banco de dados computacional é a **supressão da linearidade** pois não existe um modo de apresentação prefigurado, o sistema se mantém em prontidão, aguardando a interação do usuário com os seus mecanismos de resgate de dados. Assim também são os *sites*-arquivo, visto que o internauta terá acesso aos estilos de época, artistas e obras a partir de formulários de pesquisa ou de listagens (alfabéticas ou cronológicas) de nomes. Nesse ponto fica evidente que os desenvolvedores dos *sites*-arquivo se apropriaram mais da função-estilo do que das narrativas históricas: os historiadores mantêm *implícito* o sistema de arquivamento utilizado e apresentam ao leitor apenas a narrativa historiográfica, os *sites*-arquivo *explicitam* o fato de servirem-se dos estilos (de época, movimentos e tendências artísticas) para estruturar o conteúdo histórico da arte. Ou seja, eles exteriorizam a mnemotécnica moderna da Arte, liberando-a do seu atributo narrativo. Em síntese, a relação entre História da Arte e bancos de dados computacionais plasmada na interface dos *sites*-arquivo, não se dá no plano puramente tecnológico, nem paira na epiderme, está no mecanismo (*função estilo de época*) de compreensão de volume sobre-humano de informações.

Segue-se o comentário pontual dos *sites* observados que adotam a segmentação de tempo histórico a partir da função-estilo, para organizar as informações textuais e imagéticas do *site*. Primeiramente abordaremos a interface dos *sites*-arquivo⁸⁹, iniciativas independentes que explicitam, mais do que qualquer outra interface, a idéia de arquivo como “arara” de estilos de época. Segundo, apontaremos os *sites* meta-arquivo, cuja configuração tanto se aproxima quanto difere dos *sites*-arquivo, trazendo à tona o caráter limitador da função-estilo quando se busca construir arquivos tão extensos quanto a própria realidade. Terceiro, e por fim, citaremos exemplos de *sites* de museus de arte, que frisam a relação recíproca existente entre instituição museal e História da Arte.

Por **SITE-ARQUIVO** entendemos um tipo de *site* que reúne e disponibiliza gratuitamente (para fins educativos) reproduções de obras de arte provenientes de museus e de coleções particulares de todo o mundo. O número de obras ali referenciadas é exponencialmente maior do que as ilustrações dos livros impressos de história da arte, e mesmo assim não nos perdemos nesses *sites*. Ao contrário, por estruturar o conteúdo em blocos correspondentes aos estilos de época (incluindo tendências e movimentos da arte dos séculos XIX e XX) são *sites* de fácil localização de obras e artistas, a partir de motores de busca e/ou lista de nomes. Assim como pretenderam os historiadores oitocentistas em suas narrativas da História da Arte, os *sites*-arquivo oferecem visão panorâmica da Arte do passado histórico. Vamos a eles:

⁸⁹ Além dos *sites*-arquivo que comentamos aqui, destacamos outros: *Artlex Dictionary* (<http://www.artlex.com/>), *Art Images College Teaching* (<http://arthist.cla.umn.edu/aict>), *Artunframes* (<http://www.artunframed.com>), *Art History* (<http://witcombe.sbc.edu/ARTHLinks.html>), *Comm544* (<http://www.usc.edu/schools/annenberg/asc/projects/comm544/index.html>), *Curso de história da arte* (<http://www.cursoarte.hp.ig.com.br>), *El Art* (<http://www.elarte.com.mx>), *Históriadaarte.com.br* (<http://www.historiadaarte.com.br>), *Image&Art* (<http://www.imageandart.com/arte.html>), *Rede escolar nacional* (http://vereda.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe?Titulo=RENa&Nombred=vereda-edu), *My Studios* (<http://www.mystudios.com/>), *Pintura Flamenga* (<http://www.pinturaflamenga.hp.ig.com.br>), *The Art* (<http://www.theart.com.br>), *Tigertail Virtual Museum* (http://www.tigertail.org/TIG/L_View/TVM/X2/a.NeoClassic/neoclassic-1.html), *Virtualogy Art* (<http://virtualology.com/virtualmuseumofart>), *Web Gallery* (<http://www.wga.hu/index1.html>), *WebMuseum Paris* (<http://www.ibiblio.org/wm>).

Mark Harden's Artchive (<http://artchive.com>) foi criado em 1996, por Mark Harden, pesquisador da Universidade do Texas e editor da revista *Glyphis*. Em junho de 2008 afirmava disponibilizar duas mil obras de duzentos artistas. Na página inicial oferece entrada para outros *sites* sobre artes visuais, como a revista *Arts News*, o fórum da revista *Glyphis* denominado *Els Quatre Gats* e outros projetos. Assim, desde a “entrada”, o Artchive não dificulta a “saída” do internauta do seu domínio.

Àqueles que ficam Harden oferece cinco possibilidades de navegação:

a) Em *Welcome...*, a página é dividida em duas molduras, ambas listando estilos de época (ou tendências e movimentos artísticos) e artistas, nas quais os nomes funcionam como hipervínculos para as páginas correspondentes. A moldura da esquerda mantém-se fixa e sua listagem é alfabética, ou seja, sua ordenação do conteúdo é periódica (por servir-se da função estilo de época), mas não cronológica. A moldura direita é intercambiável (que alterna conforme o usuário acione hipervínculos) com os estilos de época ordenados alfabeticamente, cada qual acompanhado de dois ou três artistas correspondentes⁹⁰.

b) Em *Galleries* o internauta depara-se com a planta baixa de um suposto museu de arte com salas expositivas configuradas por cortes temáticos. Escolhendo uma sala tem a vista panorâmica da mesma, e clicando nas peças expostas acessa a página com imagem e dados da obra (título, autor, datas, técnica e museu).

⁹⁰ Os títulos são: *Arte Norte-americana* (Hopper, Whistler); *Art Nouveau* (Klimt, Schiele); *Bauhaus* (Kandinsky, Klee); *Cubismo* (Picasso, Braque, Gris); *Expressionismo* (Munch, Beckmann, Bacon); *Hudson River School* (Bierstadt, Cole, Church); *Neo-classicismo* (David, Ingres, Poussin); *Pop Art* (Warhol, Johns, Rauschenberg); *Pré-Rafaelistas* (Rossetti, Millais, Hunt); *Rococó* (Watteau, Fragonard); *Escultores* (Rodin, Brancusi, Moore); *Simbolismo* (Blake, Moreau, Redon); *Novas perspectivas* (Rodert Henri, Sloan, Bellaws); *Expressionismo Abstrato* (Pollock, Rothko); *Arte Antiga* (Egito, Grécia); *Barroco* (Rubens, Rembrandt, Bernini); *Contemporâneo/Pós-Moderno* (Basquiat, Haring, Clemente); *Dada/Surrealismo* (Dali, Duchamp, Magritte); *Futurismo* (Boccioni, Balla); *Impressionismo* (Monet, Renoir, Degas); *Fotógrafos* (Ansel Adams, Cindy Sherman); *Pós-Impressionismo* (Cézanne, Van Gogh, Gauguin); *Renascimento* (Leonardo, Michelangelo, Rafael); *Romantismo* (Friedrich, Delacroix, Fuseli); *Espanhóis* (Goya, Velázquez, El Greco); *Mulheres* (O'Keeffe, Cassat, Kahlo). Todos os termos são hipervínculos, inclusive os nomes de artistas.

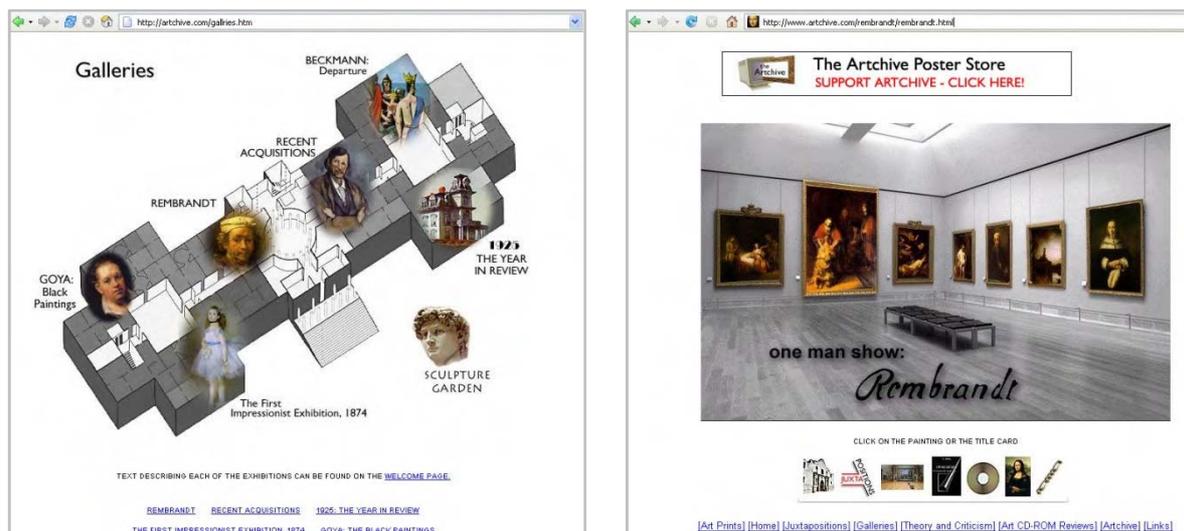


Figura 15: Seção *Galleries*, *Artchive*, página de entrada (esquerda) e galeria *Rembrandt* (direita). As demais opções de exposição são: *Goya: pinturas negras*; *Recentes aquisições* (últimos artistas incluídos no site); *Beckmann: "Partida"*; *1925* (obras de artistas europeus e norte-americanos produzidas no ano de 1925); *Jardim da escultura*; *A primeira exposição Impressionista: 1874*.

Artchive foi feito em linguagem HTML (*Hiper Text Markup Language* ou Linguagem de Marcação por Hipertexto), o que facilita o acesso pois pode ser lida em qualquer navegador da Web, não exige a instalação de *plug-in*, nem computador com larga memória para leitura de dados. Até mesmo os arquivos de imagens baixam rapidamente, quando comparados a outros *sites*-arquivo aqui referidos. Mas a linguagem HTML também tem suas limitações: organiza o conteúdo do *site* em arquivos fechados. Assim, o texto *Dada/Surrealismo será sempre o mesmo*, independente do caminho usado pelo internauta para acessá-lo a partir dos textos biográficos de Max Ernst, de Balthus ou até Bosch.

Como seria o Artchive se a sua abertura máxima de interação não fosse a habitual ferramenta de busca interna que dá acesso a textos pré-formatados?

Para oferecer um conteúdo adaptado aos interesses de cada usuário, poderia ordenar as informações referentes aos artistas e às obras em sentenças breves e densas, máximas, aforismos. Então, os termos Dada e Surrealismo até poderiam remeter às mesmas sentenças, mas em seqüências diferenciadas,

dependendo do foco de investigação do visitante. Assim o Artchive teria uma estrutura pautada menos na categoria estilo e mais no caráter paradoxal dos conteúdos acerca da obra do passado histórico.

Para tudo isso o Artchive precisaria de linguagem computacional mais maleável do que a HTML. Talvez a **XML** (*Extensible Markup Language* ou Linguagem de Marcação Expansível), como opção que oferece flexibilidade de recepção, de modo que o mesmo conjunto de dados arquivados possa ser visualizado como texto verbal ou imagem dinâmica, por exemplo. O acúmulo de dados não deixa de existir, mas o modo de resgate é maleável às preferências do internauta, personalizando as mensagens. Segundo Patrícia Gouveia (2004) a opção por linguagens mais flexíveis é consensual entre os investigadores de linguagens para a Web; o entrave está em encontrar a compatibilidade entre as novas linguagens, um protocolo comum que permita a decodificação dos dados em sistemas múltiplos.

Voltemos ao Artchive, passando a terceira entrada oferecida ao internauta.

c) Em *Juxta Positions* são disponibilizadas dezesseis trilhas (*tours*) por obras do banco de dados. Algumas são apresentadas por textos publicados na revista *Glyphis*; outras oferecem hipertexto experimental, como a justaposição ESSITAMALEVICH, na qual Harden brinca com o nome de dois artistas do modernismo europeu, Matisse e Malevich, de modo simples, mas sugestivo. O nome do primeiro artista é escrito de forma espelhada e conjugada ao do segundo (eles compartilham um mesmo M). O autor propõe aos visitantes inserir um par de termos relacionados com ambos os artistas, que ficam listadas em duas colunas, gerando um texto fragmentado e multi-autoral. Sabemos que Matisse costuma ser lembrado pelo aspecto feroz de suas cores e organicidade de suas formas; Malevich, em contrapartida, é destacado dentro da vertente da arte moderna que valorizou a razão no processo criativo. Logo, se quisermos perceber o Modernismo de forma dicotômica, partir destes dois artistas é uma boa opção. Mas nem só espontaneidade há nas obras de Matisse e objetividade nas de Malevich. A idéia de Harden de espelhar e sobrepor os nomes desses artistas conduz ao entendimento de um enquanto imagem invertida do

outro. É o que vemos nos pares de termos ali incluídos como, “nu” e “silêncio”, “dança” e “compasso”. Mas o M comum sugere a existência de pontos de encontro entre eles, como o uso da “cor pura”. Harden não fornece ao visitante um ensaio textual que “resolva” a relação por ele sugerida entre Matisse e Malevich. Apenas lança através de tal título enigmático o desafio da reflexão acerca do tema.

d) Em *Theory & Criticism* temos uma lista de títulos referentes a fragmentos de texto de teóricos e historiadores da arte, como E. H. Gombrich, Arthur Danto, Rosalind Krauss e Meyer Schapiro, acerca de obras incluídas no *site*. Isso funciona como caminho inverso ao percorrido nas opções *b* e *c*, pois o internauta parte da leitura da obra para depois chegar ao artista e ao estilo de época. Harden traz como gráfico de fundo desta página

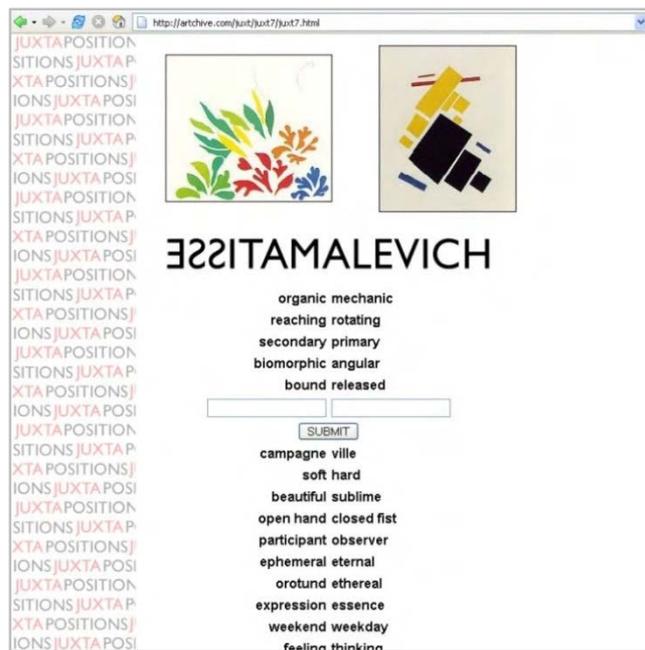


Figura 16: Página *Essitamalevich*, seção *Juxtaposição*, *Artchive*. Os demais títulos desta seção são: *Auto-retrato*; *Percursos favoritos*; *Percurso por paisagens*; *Toulouse-Lautrec*; *O meio é a mensagem*; *Balcão*; *Johannes Vermeer*; *Quando você não tem um modelo*; *Claude Monet: 1840-1926*; *Preciosos estúdios*; *Por volta de* (sobre datação de obras de arte); *James McNeil Whistler*; *Estes preciosos “estúdios”* (pinturas que representam artistas em suas bibliotecas); *Kandinsky: composições*; *O caso do preto & branco* (compara reproduções em P&B com coloridas em livros de arte).

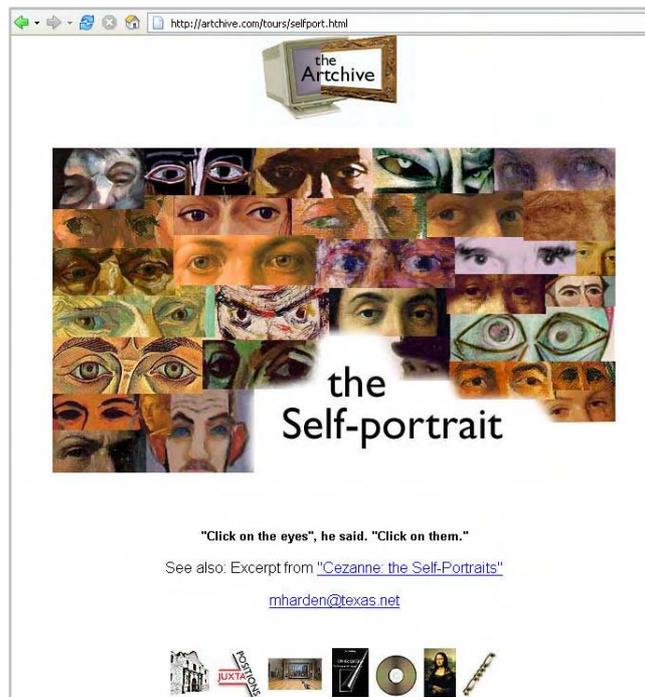


Figura 17: Página *The Self-portrait*, seção *Juxtaposição*, *Artchive*.

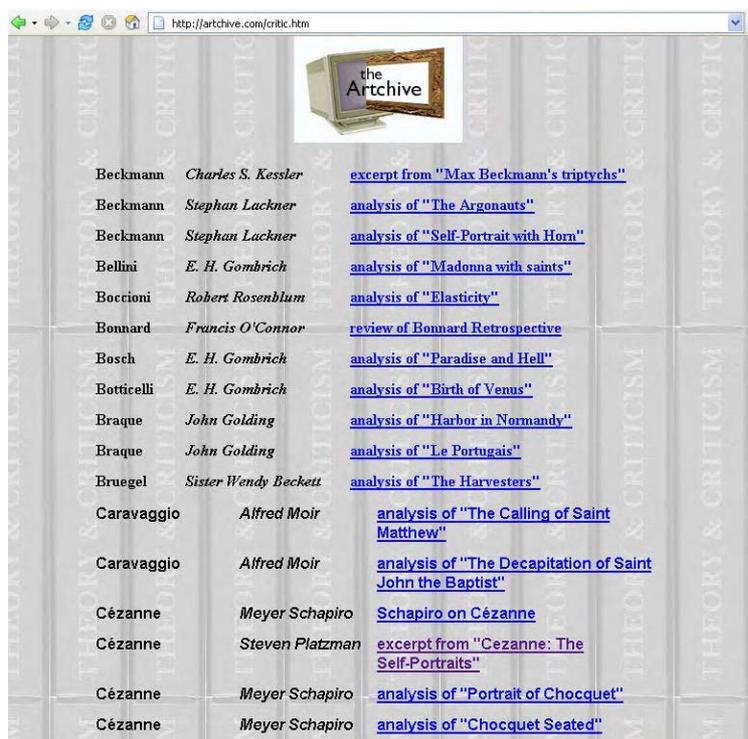


Figura 18: Seção Theory & Criticism, Artchive.

uma caricata imagem do conhecimento: prateleiras abarrotadas de lombadas de livros. De tal visão salta à idéia de que o conhecimento está em local “legítimo” (instituído historicamente): nas bibliotecas com seus livros; ou nos museus com seus quadros – já que em *Galleries* temos a planta baixa de suposto museu como navegador para acessar coleções de obras.

Esse conservadorismo da interface de Artchive pode causar incômodo a quem busca novos modos de perceber e saber arte na Web, mas é ele que torna democráticos *sites* como esse, determina o caráter amigável da interface. O conhecimento trazido da experiência de pesquisar em livros de história da arte geral, pautados nos estilos de época, é o suficiente para se deslocar no Artchive. Inclusive, relato como professora da disciplina de História da Arte na graduação em Artes Visuais, tive oportunidade de verificar a importância e ampla acessibilidade dos *sites*-arquivo. Mesmo os alunos que se consideravam “analfabetos” em comunicação digital (que usavam o computador apenas como processador de texto) ou “semi-analfabetos” (que usavam e-mail e já haviam entrado em algum *site*) conseguiam navegar e realizar pesquisas de imagens a fim de complementar estudos de textos de historiadores da arte. E o fato de a maioria dos *sites* desse tipo estarem em língua inglesa pouco dificultou o estudo, justamente devido à interface amigável calcada na

informação visual, dos nomes de artistas (geralmente não traduzidos) e dos estilos de época (cuja grafia em inglês aproxima-se muito da em português).

Em paralelo aos percursos pelos estilos de época, Harden oferece cortes sincrônicos, como os das galerias temáticas ou pela colocação de Bosch na seção *Dada/Surrealismo*. O



Figura 19: Página da obra *Back Seat Dodge* de Kienhoiz, *Artchive*. Na janela principal (ao fundo), informações da obra; na janela secundária (*image viewer*), visualização de reprodução em larga escala e alta resolução.

corde da linha cronológica também é viável através da quinta e última entrada no *site*, acionável em quase todas as páginas. Trata-se do *motor de busca*, ferramenta que atualiza a idéia de índice remissivo, que permite localizar rapidamente um artista ou termo-chave, pois faz varredura de todas as palavras do *site* (em títulos de obras, biografias de artistas e nomes de museus) e não apenas dos termos pré-determinados (como ocorre no índice remissivo de um livro).

Caso o visitante do Artchive tenha interesse pontual num artista ou obra, com o motor de busca poderá satisfazê-lo sem precisar reconhecer o estilo de época correspondente ou remontar a linha cronológica da história da arte. Assim, sequer se perceberá diminuto diante da imensidão dos conteúdos ali acumulados. Basta guiar-se pelo desejo do estudo focal e relacionar conteúdos sem buscar compreender a história da arte como um todo. Mas mesmo esse internauta aventureiro será surpreendido pela ancoragem de obra/artista a um estilo, e pode ser capturado pela

estrutura periódica do *site*, pois as relações que são estabelecidas (através de hipervínculos) estão pautadas nessa lógica de arquivamento da Arte.

O **CGFA** (<http://cgfa.sunsite.dk/index.html>) foi criado em 1996 por iniciativa independente de Carol Gerten-Jackson custeada pelos *banners* publicitários ali veiculados – que são como os *outdoors* que são armados no quintal das casas que resistem, como abrigo de uma família, numa via urbana que se transforma de residencial para comercial. Por mais que CGFA tente restringir o tipo de publicidade ali veiculada, não consegue; além de *banners* de galerias comerciais e de lojas de reproduções de obras de arte, encontramos enormes janelas secundárias que incitam o internauta a jogar em cassinos virtuais ou a entrar em *sites* que comercializam fotografias diversas, das eróticas às singelas fotos de filhotes de animais selvagens. É comum estarmos desfrutando do doce sorriso da Gioconda e, de repente, surgir uma janela secundária com moldura em dourado e vermelho cintilantes, gritando *money, money, money*. Tal situação evidencia a frágil fronteira entre “site solidário” (iniciativa individual que sistematiza e disponibiliza informações gratuitamente) e negócios *online*, assim como entre “obras primas” e mensagens publicitárias.

O CGFA tem coleção mais ampla e com critérios de seleção menos eurocêntricos do que o Artchive. Engloba pinturas realizadas entre os séculos XI e XX provenientes dos continentes americano, europeu e asiático. Foi desenvolvido em linguagem HTML e oferece acesso às obras através de dois índices, por artista e país/período (séculos), ambos em ordem alfabética, e por motor de busca geral pelo *site* acionado por palavra-chave. As páginas de artista trazem breve biografia seguida de reproduções diminutas das obras, que conduzem à visualização da reprodução em alta resolução. Em uma busca por Rembrandt Van Rijn no motor de busca do CGFA, realizada em maio de 2007, foram encontradas **47 obras** – enquanto o Artchive, na mesma data, apresentava 37 obras desse artista.

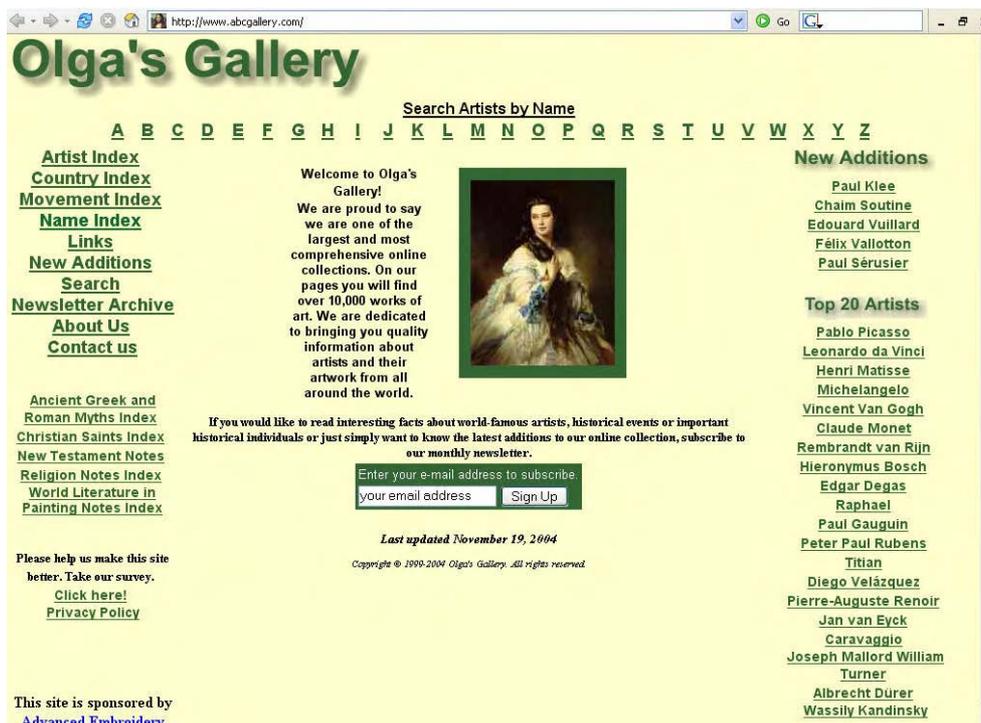


Figura 20: Página inicial, *Olga's Gallery*.

O **Olga's Gallery** (www.abcgallery.com) está *online* desde 1999. Foi construído pela família Mataev, que tinha hábito de utilizar obras de arte como apoio à educação histórica e religiosa dos mais jovens, no intuito de estimular tal prática em outras famílias. Como declara na página *About us*, mesmo não tendo tal objetivo, o *site* se tornou popular entre os “amantes da arte” e é com esta expressão que o *site* endereça seus *e-mails* de divulgação das atualizações aos usuários cadastrados. Em maio de 2007 afirmava veicular mais de 10.000 reproduções de obras e, na busca por Rembrandt Van Rijn encontramos **186 obras**. Em junho do mesmo ano, quando comemorava os oito anos de existência, veiculava 12.000 obras de 300 pintores e afirmava receber 30.000 visitas por dia.

De modo semelhante ao Artchive e CGFA, o Olga é uma “galeria” extensa e de interface amigável. Desenvolvido basicamente em linguagem HTML, oferece entrada por motor de busca geral e lista de artistas, de países (além dos europeus, inclui o México, os Estados Unidos e a Rússia) e de estilos/movimentos de época (do Gótico ao Surrealismo, em ordem cronológica). Ainda, traz cortes temáticos

retratados em pintura, como personagens históricos, obras da Literatura, personagens mitológicos, personagens bíblicos, santos cristãos e passagens do Novo Testamento (como a Natividade e a Crucificação). Diferente dos *sites* anteriores que priorizam as informações imagéticas, a galeria Olga equilibra a quantidade deste tipo de informação com a verbal, pois as páginas de artista são introduzidas com dados biográficos e boa parte das obras estão acompanhadas por textos que comentam seu tema, iconografia e contexto histórico.

O **Web Gallery of Art** (www.wga.hu) foi lançado em outubro de 1996 como realização de Emil Kren e Daniel Marx com o apoio do *Hungarian Academy of Sciences*, de Budapeste. O *site* está disponível nos idiomas inglês e húngaro. Traz reproduções de obras europeias do século XII a meados do XIX. Possui entrada por duas listagens: artistas, em ordem alfabética, cujo nome é seguido dos anos de nascimento e morte, o estilo de época e a escola artística (como florentina, flamenga e veneziana); e *tours* pré-programados a partir de dezesseis temas⁹¹.

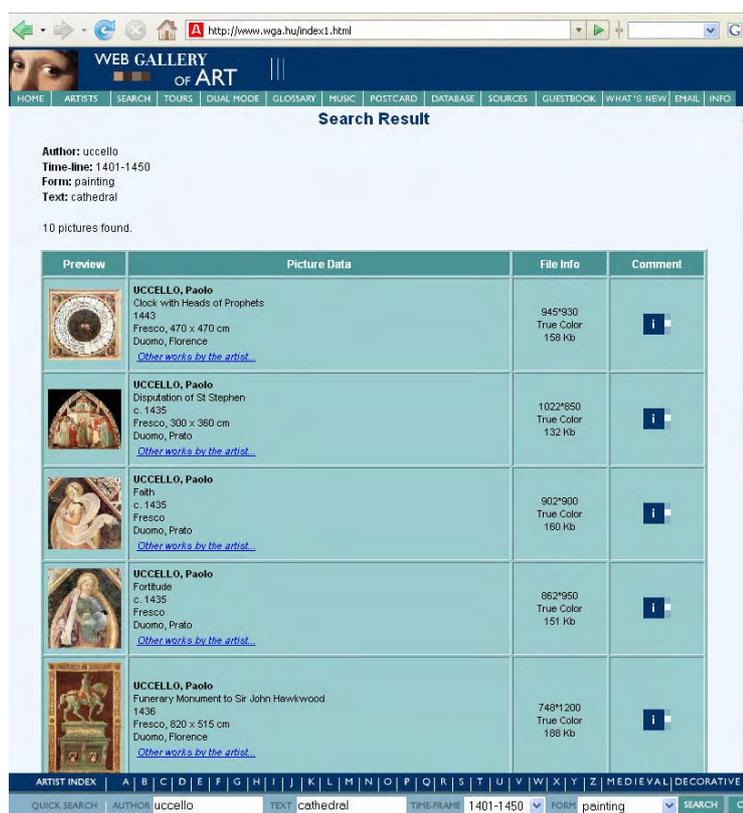


Figura 21: Página de resultado de busca, *Web Gallery of Art*. Aplicação de filtros: autor “Uccello” + palavra-chave “catedral” + período “1401-1450” + linguagem “pintura” = 10 obras encontradas.

⁹¹ São eles: pintura italiana; escultura europeia; Giotto; Igreja de São Francisco/Arezzo; Capela Sistina; Igreja Maria do Carmo/Florença; afrescos de Benozzo Gozzoli; pintura nos Países Baixos; Séculos XIII e XVI/Siena; Séculos XII e XVII/Espanha; Gótico internacional; mestres flamengos; Séculos XV e XVIII/França; Séculos XV e XVIII/Inglaterra; 1450-1550/Alemanha; *mini-tour*.

As páginas de artistas trazem: a) breve biografia cujo texto ressalta aspectos do estilo de época e da região, com hipervínculos para alguns termos como nome de artistas e obras relacionadas; b) tabela com reproduções diminutas das obras, acompanhadas dos dados de catalogação (título, ano de execução, técnica, dimensões e instituição ou colecionador a que pertence), classificadas por gênero e/ou técnica e ordenadas cronologicamente dentro de cada classe. Algumas obras apresentam comentário textual e/ou *link* para ouvir música de compositor contemporâneo a cada uma delas. É possível navegar só pelas músicas do *site*. Quando ouvimos um arquivo de música (mp3) abre-se a janela secundária na qual estão listados e ordenados por época e local de origem compositores de música erudita. Infelizmente o percurso inverso, das músicas às obras, não é oferecido ao internauta.

O *Web Gallery* singulariza-se em relação aos *sites*-arquivo anteriores por não se limitar à linguagem HTML. As obras não estão “coladas” no documento de hipertexto; ao contrário, são objetos de sistema computacional próprio de armazenamento e gerenciamento de dados, podendo ser resgatadas por recursos mais complexos do que a listagem de nome ou o *motor* de busca por palavra-chave. Oferece *filtros* de busca conjugando os seguintes tópicos: nome de artista, palavra no título da obra, técnica utilizada (pinturas, de gravuras, de desenhos e de esculturas), período (século), escola (região geográfica), gênero (como religioso, mitológico, retrato e paisagem) e instituição cultural no qual está sediada a obra original (museus e igrejas), sendo que os quatro primeiros tópicos de filtro estão sempre disponíveis ao internauta, em uma barra de navegação que fica na base da página. O objetivo do *Web Gallery* é dar condições ao internauta de realizar estudos cruzados. Isso fica evidente ao oferecer o recurso de navegação em *dual mode*, ou seja, com a janela do navegador do usuário dividida em duas partes do mesmo tamanho, mas independentes, cada qual com filtro de busca próprio, facilitando as buscas paralelas e a tessitura de relações entre informações do *site*.

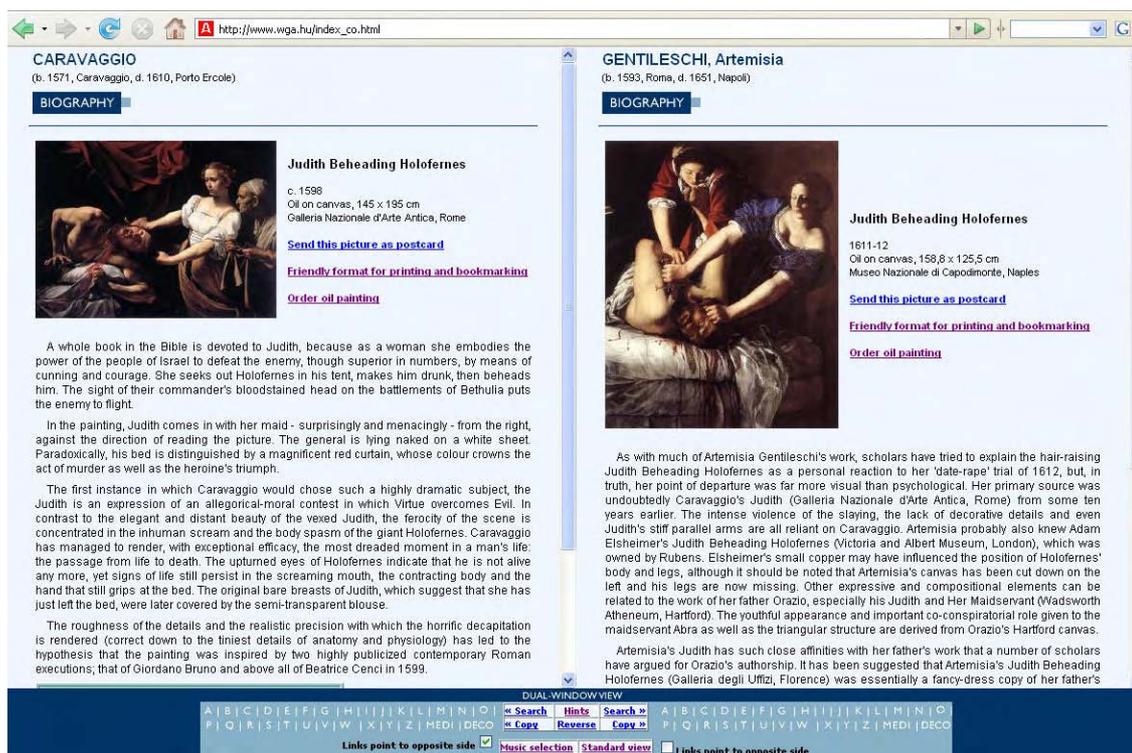


Figura 22: Pesquisa com recurso *dual mode*, *Web Gallery of Art*.

Em maio de 2007, quando a Web Gallery declarava arquivar 17.100 obras, a busca que realizamos por Rembrandt resultou em **148 obras**. Como o *site* recebe atualizações constantes, em outubro do mesmo ano já declarava ter 18.400 obras no banco de dados. Isso, somado à eficiência de seus recursos de resgate de dados, justificam ter recebido em quase doze anos de existência (até 13 de julho de 2008) 13.183.881 novos visitantes.

O *Web Gallery* oferece ao internauta um mergulho na origem de cada obra: destaca o período e escola artística da qual advém, agrega dados historiográficos da obra e biográficos do artista, oferece reproduções em alta resolução que permitem o exame minucioso da obra e, inclusive, apresenta uma peça musical do “espírito da época”. Por mais que o nome dos estilos de época não apareçam listados no *menu* principal, a divisão periódica da história da arte (marcada não só por estilos, mas escolas artísticas) segue desempenhando função estruturadora do *site*.

Pelo que vimos nos *sites* comentados, entendemos que o saber incerto não é potencializado na interface de *site*-arquivo, pois a história totalizadora, com divisões pautadas nos aspectos regulares de um período histórico, acaba por encobrir as irregularidades da arte. Logo, toda leitura *indisciplinada* (que excede a lógica disciplinar do pensamento moderno) que o internauta fizer das obras visualizadas – diga-se novamente, em reproduções com excelente resolução – dependerá mais dele do que da estrutura formal desses *sites*.

O monstruoso da arte é posto em suspenso nos *sites*-arquivo.

O mesmo não vale para os **META-ARQUIVOS**, *sites* que observamos em tangente aos *sites*-arquivo. Não se trata de uma subcategoria do Plano do Arquivar, mas de um contra-plano. São *sites* que nos servem para reafirmar a importância (e as limitações) dos *sites* concebidos a partir das categorias de estilo de época. Os *sites* meta-arquivo servem com eficácia aos internautas que buscam por obras e artistas, até por aqueles esquecidos pelos historiadores da arte. Não costumam armazenar reproduções de obras em seu servidor; funcionam como *bússola* para o internauta interessado em arte e se caracterizam como diretório de *sites* sobre arte. Comumente adotam solução gráfica parecida com a dos *sites*-arquivo e apesar de citarem os estilos de época em sua grade de conteúdos, estas categorias só são utilizadas pelos desenvolvedores do *site* num segundo momento de desenho da interface. A historiografia da arte não é o que define a seleção e a organização das informações ali reunidas. Então, qual o critério definidor?

O **OCAIW** (<http://www.ocaiw.com>) ou *Orazio Centaro's Art Images on the Web* oferece a listagem alfabética dos artistas organizados em quatro categorias técnicas (pintura, escultura, fotografia, arquitetura) e outros campos, estes incluindo desde vitrais até instalações de arte contemporânea. É um dos poucos *sites* visitados que disponibiliza textos em português, além de em inglês e italiano. O nome de cada artista vem acompanhado das datas de nascimento e morte, da nacionalidade e de um número que indica a quantidade de *links* ali disponíveis sobre o artista. Em outubro de 2007, dez anos após seu lançamento, aproximadamente 40% dos 2.002

nomes listados⁹² já estavam ativos para consulta. Os *links* são para lojas de livros/catálogos sobre o artista, *sites*-arquivo, instituições artísticas (museus, galerias públicas e fundações), entre outros. Os *sites* que desde ali podem ser acessados abrem em uma nova aba no navegador do usuário, marcando a entrada em um domínio distinto ao do OCAIW. O *site* também oferece listagens nas quais os artistas estão ordenados por gênero, movimento (que transita do *Folk* ao estilo Vitoriano), ano de nascimento (que vai de 520 à década de 1980) e nacionalidade (além das européias e norte-americana, inclui latino-americanas, africanas e asiáticas).

Aspecto que singulariza o OCAIW entre os demais meta-arquivos é o fato de oferecer seleções de obras, como: grandes mestres (com entrada para 269 artistas e 671 obras), nus famosos (com 665 obras de 210 artistas), Edegar Degas (91 obras) e fotógrafos (6 artistas destacados). É recorrente a coincidência entre obras citadas em “grandes mestres” e “nus famosos”, assim como a presença deste segundo tema na

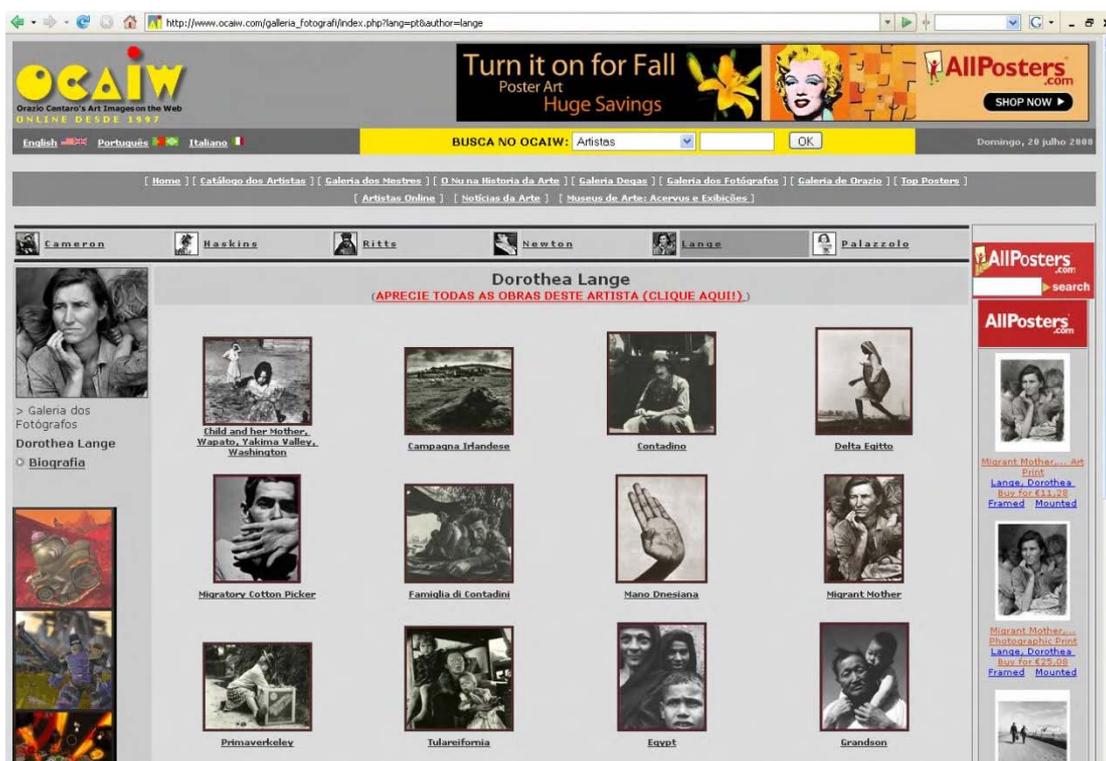


Figura 23: Resultado de pesquisa por artista, OCAIW: fotógrafa Dorothea Lange.

⁹² Eram 75 arquitetos, 1.360 pintores, 292 fotógrafos, 238 escultores e 37 de outros campos.

galeria de fotografias. Navegando pelo *site* salta aos olhos o interesse especial de seus editores por imagens que abordam o corpo humano. Talvez advenha daí a escolha da obra *O beijo*, de Gustav Klimt, como emblema para a listagem de artistas em pintura. Isso torna o OCAIW um espaço especialmente propício para o estudo da sensualidade na arte.

A escolha do *tema* como elemento que marca o ritmo da navegação é apenas um dos indícios da fraca vinculação do OCAIW com a categoria estilo de época. Outro é a pluralidade entre as nacionalidades e os meios reunidos – apesar da discrepância de números de artistas incluídos de uma linguagem artística para outra (1.360 pintores em relação a 292 fotógrafos), o modo como o *site* trata quadros e fotografias não deprecia estas em relação àquelas. A recusa dos editores do OCAIW da mnemotécnica da arte consolidada no século XIX para fundamentar o esqueleto de sua interface é parte da estratégia adotada para atingir seu objetivo: tornar-se “o catálogo mais completo de imagens de arte da Rede”.

O **Artcyclopedia** (<http://www.artcyclopedia.com>) também possui objetivo faraônico: ser o “mais eficiente e definitivo guia de museus de arte de qualidade da Internet”. Revela nesta sentença o segredo do sucesso: não parte de períodos da historiografia, mas de museus de arte publicamente reconhecidos como “de qualidade”. Assim, o Artcyclopedia seleciona nomes que já foram legitimados por museus e não apenas na História da Arte. Apesar de os museus terem se consolidado nos valores da *epistème* moderna, incorporaram os traços da *Pós-história* de Danto, as neo-vanguardas artísticas e o debate promovido pelo Conselho Internacional de Museus (sobre este processo discorreremos no terceiro e quarto tópicos do capítulo *Museu*). Por isso, além das pinturas de Rembrandt, encontramos através do Artcyclopedia porcelanas de Etienne-Maurice Falconet⁹³, *Ukiyo-es*⁹⁴ de Kunimasa e fotos dos empacotamentos de Christo (citado em *Saber-Atual*, capítulo *Recortes*).

⁹³ Escultor francês que viveu entre 1716 e 1791 e, patronizado por Pompadour, trabalhou no período Luis XV realizando objetos ornamentados ao extremo, tomados como marco do estilo Rococó.

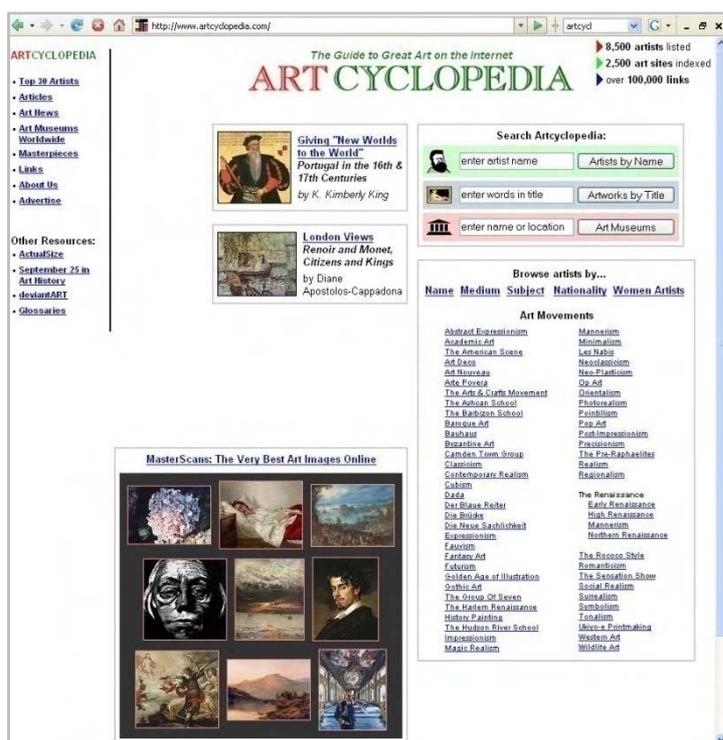


Figura 24: Página inicial, Artcyclopedia.

Nem por isso o conhecimento advindo da História da Arte está ausente do Artcyclopedia. Na busca por Arcimboldo encontramos: o título “Giuseppe Arcimboldo, pintor maneirista italiano, 1530-1593”; os termos “maneirista” (leva ao texto sobre a época e à lista cronológica de artistas iniciada com Michelangelo, marcando a passagem do

Renascimento ao Maneirismo, concluída com Antônio Carneio, apontado como transição do Maneirismo ao Barroco) e “artistas italianos” (leva à lista cronológica de produções italianas, das pinturas sobre vaso do ano 500 a Vanessa Becroft, nascida em 1969). Aqui ficam evidentes as limitações de classificação por época e local de origem à artista: apesar de nascido em Milão, Arcimboldo realizou sua carreira fora da Itália, junto à Maximiliano II e Rudolfo II, com atitude artística inovadora o bastante para ajudar Praga a tornar-se referência cultural na Europa da época.

Além de informações históricas o Artcyclopedia traz lista de *links* para páginas específicas sobre o artista em: museus e galerias públicas de arte, *sites*-arquivo, lojas *online* de publicações especializadas e pôsteres de obras de arte. Assim o Artcyclopedia dá condições ao internauta de avaliar de que forma o artista

⁹⁴ Trata-se de um tipo de xilogravura característica do Japão, produzido na região de Edo (atual Tóquio) a partir do século XVII, com temas ligados ao cotidiano (como cenas de teatro, retratos de gueixas e paisagens) e ilustrando contos tradicionais. Originalmente, o termo significava “retratos do mundo triste” e, na medida em que se tornou popular, passou a ser entendido como “retratos do mundo flutuante”. Kunimasa (início do séc. XIX) foi destaque nessa tradição imagética japonesa.

pesquisado é significativo nos dias de hoje, mostrando: quais museus tiveram interesse em adquirir suas obras e como as apresentam em seu *site* (com ou sem destaque em relação ao restante da coleção), quanto a biografia rendeu romances e estudos biográficos, quais obras foram reproduzidas em pôsteres e assim por diante. O internauta tem ali um roteiro de pesquisa sobre artista do passado, mas sem tirar os pés do presente⁹⁵ – como propôs Walter Benjamin.

O fato de ser “*site* de passagem” ao invés de “armazém de informações” não torna o Artcyclopedia pouco freqüentado. Ao contrário, forma um público assíduo, satisfeito com a vastidão de informação que dá acesso (desde a arte da Antiguidade à Contemporânea), em quantidade exponencialmente maior do que nos *sites*-arquivo. Em maio de 2007, quando declarava dar acesso a 180.000 obras, de 8.500 artistas e 2.300 *sites* de instituições culturais, a busca por Rembrandt Van Rijn listou **367 obras** em museus e galerias públicas, 24 *sites*-arquivo, 15 em outros tipos de *sites* (universidades, grupos de pesquisa ou museus virtuais independentes), 16 artigos e 24 catálogos disponíveis para compra *online*.

E os caminhos traçados a partir do Artcyclopedia são sempre expansivos, pois o *site* explora o caráter rizomático da Web. Desse modo é comum começar a pesquisa por ali e, após visitar o quarto ou quinto *site* da listagem apresentada, optar por seguir investigando o assunto sem o uso dessa bússola. Artcyclopedia funciona como o centro de um labirinto: depois que nos distanciamos do meio, a tendência é

⁹⁵ Nesse sentido os *sites* meta-arquivo aproximam-se da série de documentários produzidos pela BBC *A vida privada das obras-primas*. Cada episódio inicia contextualizando uma obra em seu contexto de origem, com informações históricas e estabelecendo relação com outras obras do artista. Segue narrando fatos marcantes na “vida” da obra: quando, porque, por quem e como a obra foi comprada, leiloadada, doada, herdada, depredada, roubada. Por exemplo, conta a negociação entre a *National Gallery* de Londres e a cunhada de Van Gogh para aquisição da versão de 1888 de *Os Girassóis*; em outro episódio fala do ataque por uma militante feminista a *Vênus no espelho*, de Velázquez; em outro ainda comenta a polêmica que o *best-seller* de Dan Brown (*O Código da Vinci*) trouxe sobre a iconografia da *Última Ceia* de Leonardo. São fatos que nos permitem perceber a acumulação de camadas de significação sobre uma obra em contextos diversos ao de sua origem. Os programas costumam encerrar mostrando apropriações da obra na indústria de *souvenir*, no cinema e por artistas contemporâneos.

transitar pelas margens, para buscar saídas. Efetivamente trata-se de um *site* sem portões, quase sem paredes.

Vale ponderar, para finalizar este tópico, interfaces de *sites* de **MUSEUS** que adotam a História da Arte periódica como elemento norteador da organização e apresentação *online* do seu acervo. Exemplo é o *site* da Fundação Guggenheim, proprietária de extenso acervo de arte modernista e contemporânea espalhado pelo mundo: nos museus Guggenheim de Nova Iorque, Bilbao, Veneza, Berlim e Las Vegas, e em outros tantos museus com os quais a Fundação negocia o empréstimo do acervo para exposições temporárias. Mas o acervo está todo reunido no **Guggenheim Collection** (<http://www.guggenheimcollection.org>) sob interface de banco de dados. A maioria dos *sites* de museu oferece esse tipo de interface para especialistas e traz outras soluções para o público geral e jovem (como apontamos nos planos do Simular e no do Ludo-Educar), mas o Guggenheim o adotou como forma geral do *site*, o incrementando com dispositivos de cruzamento de dados, resultando numa interface amigável tanto aos especialistas quanto aos curiosos.

O interessante é que tal estrutura conflui com os objetivos da Fundação, pois cada prédio não foi concebido para funcionar como armazém de uma coleção em exposição permanente, mas para servir como zona de trânsito da coleção da Fundação – por isso a filial de Bilbao gerou polêmica quando foi aberta, acusando-se a Fundação de fazer ali mais uma vitrine para a arte estrangeira e de não mostrar interesse em formar vínculos com a cultura espanhola. E, ao incluir todos os museus em único banco de dados, a Fundação explicita justamente o desprendimento territorial entredito em suas práticas presenciais. O *site* da Guggenheim foi desenhado para que o internauta permaneça nele lendo, estudando, estabelecendo co-relações. Oferece motor de busca por palavra-chave e lista de entrada por nomes de artistas, títulos de obras, data (década de criação da obra), movimentos, meios (vídeo, net-arte, pintura, escultura, fotografia, instalação e trabalho sobre papel) e conceitos (como ação, colagem, espiritual, tecnologia, materiais, entre outros). Em

todos os casos, a busca deságua na página de um artista, que apresenta: foto P&B do artista; breve biografia; menções a outros artistas do acervo do museu (nomes funcionam como hipervínculos para suas páginas); reprodução de obras que fazem parte do acervo do museu; e



Figura 25: Visualização de pesquisa, *Guggenheim Collection*: biografia do artista Twombly (janela principal) e verbete “expressionismo” (janela secundária).

lista de referências bibliográficas indicadas. Por exemplo, em busca por Cy Twombly encontramos: uma pintura (sem título) de 1960; na seção *biografia*, texto que apresenta o artista e estabelece relações com artistas como Robert Rauschenberg e Robert Motherwell e chega a mencionar a influência de Paul Klee na pesquisa deste sobre a espontaneidade do desenho da criança. Seguindo cada um dos artistas referidos, e os indicados na seqüência, a navegação a partir de Twombly torna-se infinita. E na seção de sugestões de leitura são mencionados os textos *Cy Twombly: Paintings and Drawings 1965–1977*, por Roland Barthes; *Cy Twombly: Paintings, Works on Paper, Sculpture*, por Harald Szeemann, e *Cy Twombly: A Retrospective*, por Kirk Varnedoe, estimulando a continuidade do estudo em livros.

O *site* permite a tessitura de caminhos entrecruzados. Ele não culmina numa listagem de movimentos (como Cubismo, Surrealismo e Dadaísmo), em que costuma desconsiderar artistas difíceis de enquadrar, como é o caso de Balthus. Conceitos e movimentos artísticos são abordados no *site*, mas em janela paralela e secundária à página do artista, de modo que se o internauta acessou “expressionismo” quando

estava na página do artista Rothko, este conceito permanecerá aberto mesmo que se mude de artista, até que ocorra a seleção de outro conceito. Mesmo quando aborda artistas que foram “cabeça” de movimento de vanguarda permanece a flexibilidade entre conceitos e artistas. O efeito disto na leitura é a percepção de que os artistas não estão presos aos movimentos, de que a relação entre eles é sempre parcial, e não de determinação como muitas vezes se sugere ser.

O *Guggenheim Collection* não apresenta extensos textos, mas fragmentos para serem usados pelo internauta figurando uma composição a partir do banco de dados: iniciando por Twombly pode chegar a Motherwell, que conduz a Rothko, cujo texto biográfico nos convida para saber sobre Expressionismo, cujo texto cita Kandinsky, que nos remeterá a Klee, artista que já poderia ter sido acessado desde Twombly. A navegação não parte de um centro prefixado, extrapola a estrutura de organograma e traz uma navegação labiríntico-rizomática, semelhante a própria Web ou às nossas redes neurais (conforme já abordamos no tópico *Ciber-Saber*). O relevante nessa busca não é encontrar a menor distância entre Twombly e Klee, mas considerar as *intenções* e *afecções* das escolhas de alguém cujo percurso teve início em Twombly e chegada em Klee.

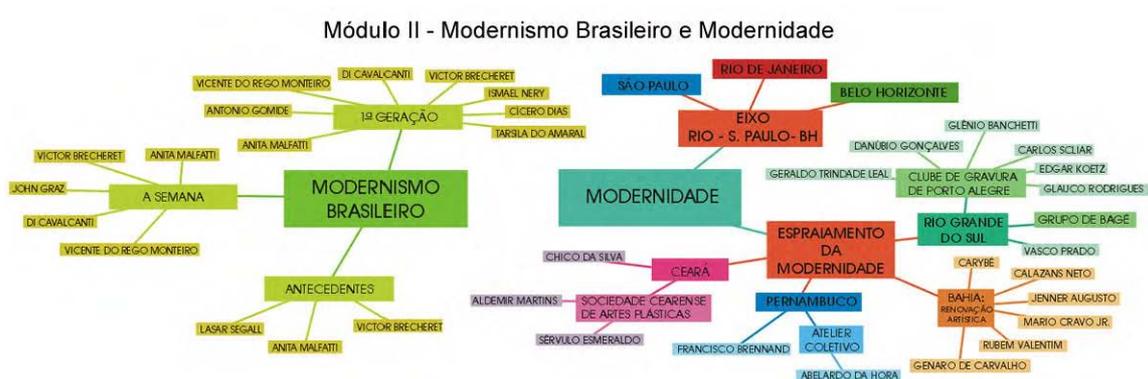


Figura 26: Organograma Módulo II, *Arte do Século XX/XXI*, MAC-USP. Os demais módulos, listados na página inicial do projeto, são: *Módulo I*, Modernismo e Vanguardas Europeias (Abstracionismo, Construtivismo, Expressionismo); *Módulo III*, Abstracionismo e Internacionalização das Artes, Anos 50 (Grupo Cobra, Jovens Pintores da Tradição Francesa, Ruptura, Frente, Neoconcreto); *Módulo IV*, Politecnomorfias, Anos 60 (Grupo Rex, Território da Contemporaneidade, Galeria G4, Figuração Narrativa); *Módulo V*, Arte Conceitual, Instalação e Multimeios, Anos 70; *Módulo VI*, Pintura e Escultura Pós-Moderna, Anos 80; e *Módulo VII*, Principais Tendências Atuais: Arte e Tecnologia, Arte Pública e Hibridismos, Anos 90.

Interface diferente é **Arte do Século XX/XXI** (<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/index.html>), resultado de projeto de pesquisa coordenado pela Prof^a. Daisy Peccinini, da Universidade de São Paulo, que objetivou criar interface apropriada para conteúdos da história da arte no ciberespaço, transformando a linearidade das narrativas históricas em forma hipertextual. A solução encontrada foi adotar a estrutura de *organograma*, que atua tanto como mapa de conteúdos, permitindo a visualização total dos conteúdos tratados no *site*, quanto como navegador, pois os termos do mapa funcionam como hipervínculo para as páginas com informações historiográficas. Como afirma Piccinini, figura-se ali uma “constelação de conhecimentos” (2002, p. 181). De fato, o *site* foi dividido em sete módulos, cada qual dispendo de um conjunto de tendência e movimentos artísticos, que apontam nomes dos artistas correspondentes. Com mínimo de recurso tecnológico o projeto conseguiu criar interface didática para estudo da arte do século XX como *um todo*.

Por mais que possamos entrar no Arte do Século XX/XXI por qualquer ponto de suas páginas de texto (através de palavra-chave colocada em motor de busca pela Web), a interface foi concebida com uma porta de entrada e sem saídas em tangente, pois não há *links* para outros *sites*, recurso esse que permitiria ao internauta dar continuidade as pesquisas ali começadas. Por exemplo, quando estamos no *Módulo I* e clicamos em *Construtivismo* é abordada a escola Bauhaus, mas não há *link* para www.bauhaus.de, *site* que apresenta informações complementares aos textos fornecido no *site* do MAC e mais dezenas de fotografias da Escola em atividade, de peças de *design* lá realizadas, documentos históricos como o manifesto escrito por Gropius e textos historiográficos disponíveis em alemão e inglês.

Estrutura diferente à do organograma, mas igualmente pautada em períodos históricos, é a linha do tempo usada como *menu* de navegação em *sites* de museu.

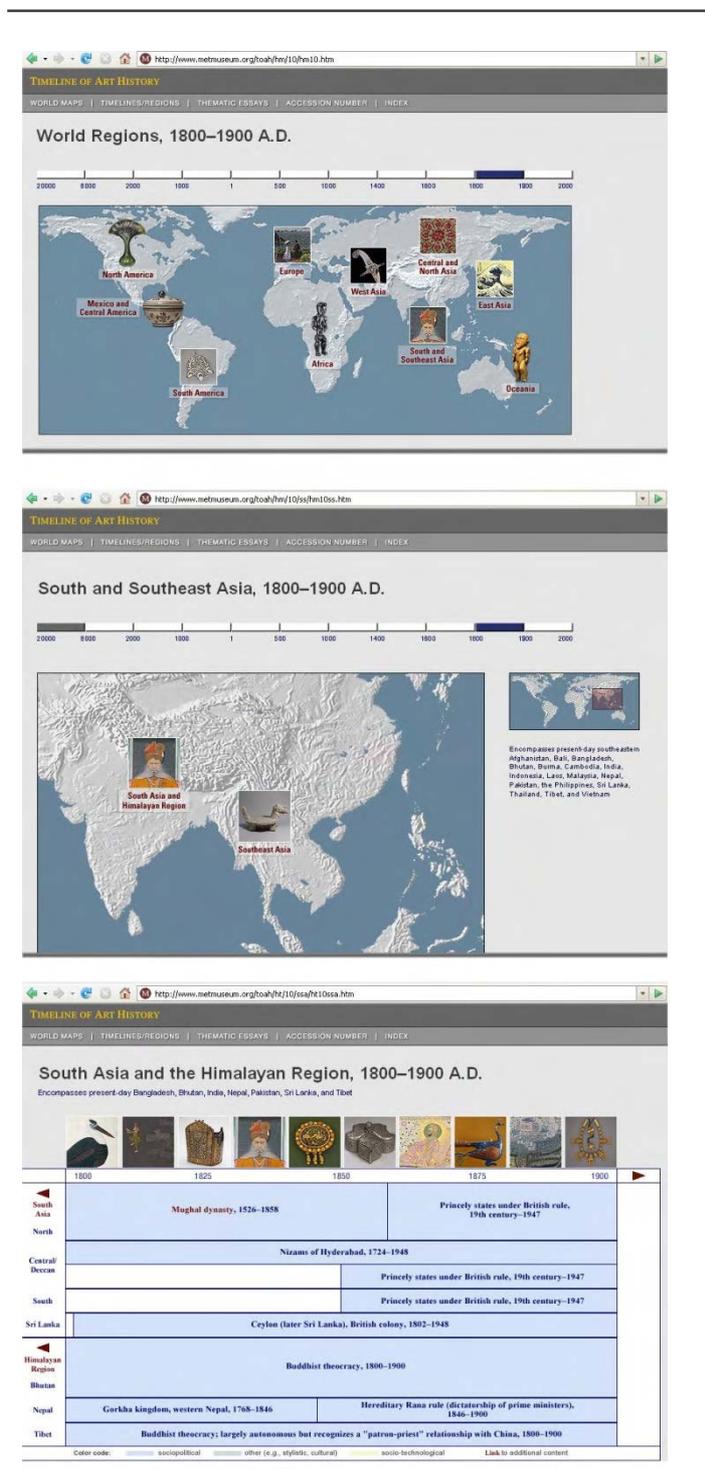


Figura 27: Pesquisa através da linha do tempo, Museu Metropolitano: (1) vista total do mapa e da linha do tempo; (2) foco no sul da Ásia; (3) foco no período de 1800-1900 d.C.

Nem sempre os estilos de época são enunciados; às vezes é colocada apenas a organização cronológica. Exemplo está na seção *Timeline* do *site* do North Carolina Museum of Art (<http://ncartmuseum.org/collections/timeline.shtml>) que, além de motor de busca pelo acervo, traz uma tabela cujas linhas correspondem a períodos históricos entre 3.000 a.C. e 1990 d.C. Exemplo outro é o museu Metropolitano, que investiu na construção de extenso sistema de busca pautado na linha do tempo e ao invés de nos convencionais filtros de busca.

Timeline of Art History (<http://www.metmuseum.org/toah/splash.htm>) traz a linha, no topo da página, com marcas dividindo períodos históricos, que vai de 20.000 a.C aos dias de hoje. Além da datação, há reproduções de peças do acervo

referentes a cada período e abrangendo manifestações simbólicas das várias culturas e partes do mundo, pois esta é a amplitude do acervo do Museu. Clicando em um período o internauta é levado para outra página

onde encontra a linha do tempo escolhido, com subdivisões suprimidas na linha geral, e o mapa-múndi sinalizando dentro daquele período as regiões com produção simbólica no

acervo do museu. O internauta pode optar por seguir sua busca por época (linha do tempo) ou por região geográfica (mapa). Na seqüência de suas escolhas encontrará reproduções de peças do acervo, categorias de estudo e textos de contextualização histórica.

A imagem da linha do tempo e a divisão periódica da história da arte também é usada para compreender a vida de um artista apenas, demarcando os momentos de suas transformações estilísticas. Exemplo está no *site* do **Van Gogh Museum** (<http://www.vangoghmuseum.nl>) onde a linha do tempo não dura mais que os dez últimos anos da vida de Vincent Van Gogh, período no qual este se dedicou à atividade artística. O *site* aponta cinco períodos, relacionados às cidades onde o artista permaneceu e que correspondem às mudanças consideradas mais significativas em sua obra: Holanda/1880-1885, Paris/1886-1888, Arles/1888-1889, Saint-Remy/1889-1890, Auvers-sur-Oise/1890. Cada uma das opções conduz às

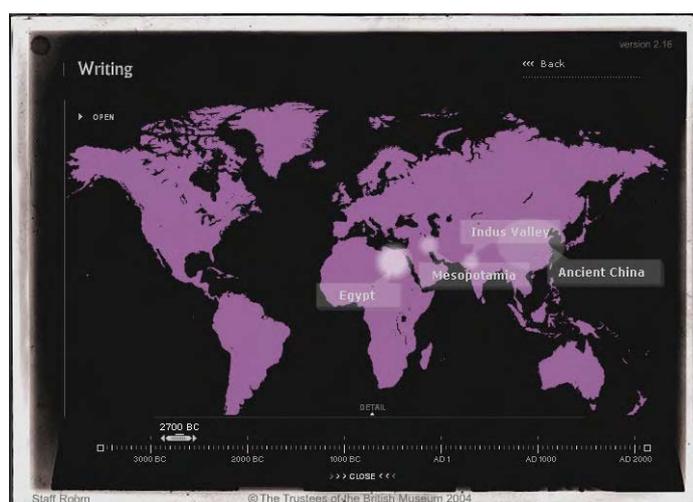


Figura 28: *Ancient Civilizations*, Museu British.

Em http://www.ancientcivilizations.co.uk/home_set.html a navegação começa pela escolha de assunto (entre religião, tecnologia, cidades, construções e comércio). Na medida em que o internauta desliza o *mouse* sobre a linha do tempo, diferentes zonas do mapa são destacadas, indicando o período e local de civilização em atividade no tema escolhido.

páginas com reproduções diminutas das obras e, depois, às reproduções das obras em melhor resolução, acompanhadas dos dados de catalogação. No total são 106 pinturas reproduzidas e comentadas. O ano aparece negrito – pois é o elemento que marca o compasso de navegação. Até mesmo na seção do *site* com obras de outros artistas que fazem parte do acervo do Museu, são as datas que aparecem destacadas, evidenciando o cruzamento *diacrônico* entre as obras de Van Gogh e a de seus contemporâneos.

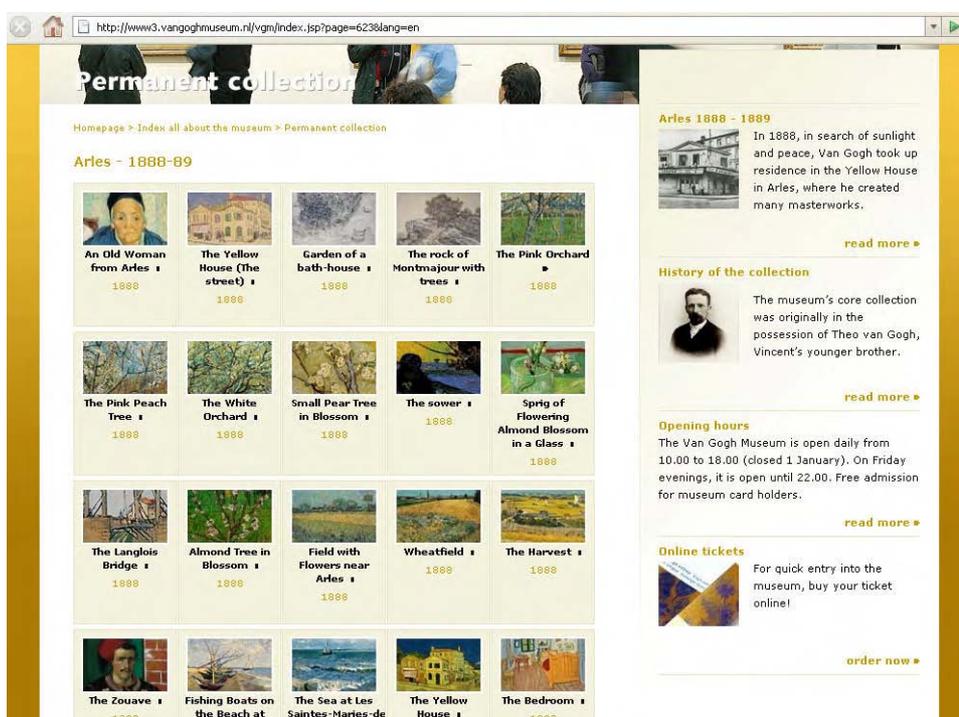


Figura 29: Pesquisa em coleção permanente, Museu Van Gogh.

A linearidade característica das narrativas da história dos *estilos de época*, posta em suspenso nos sites-arquivo quando estes adotam a estrutura de banco de dados, revolve nos sites de museus através da imagem da *linha do tempo* como base de navegação.

PLANO DO SIMULAR



O tipo de interface abordada no Plano do Simular é parente dos *sites*-arquivo, na medida em que revolve estratégias oitocentistas de legitimação do conhecimento artístico; difere por não se aproximar da História da Arte, mas do Museu. A interface em questão é a de “visita virtual” oferecida em *sites* de museu, simulação da visita a sala expositiva do museu-prédio.

A Web potencializa formas de conhecer distintas às concebidas a partir do espaço tangível e de meios pré-digitais, como vimos no tópico Ciber-Saber; por isso a tomada do mundo palpável como referência na construção de ambientes computacionais é uma questão polêmica entre os teóricos do Ciberespaço. Patrícia Gouveia (2004) toma posição contrária, destacando que as tecnologias têm o poder de nos fazer ultrapassar as limitações de percepção próprias do corpo, de oferecer-nos outros “mundos” sensoriais – como faz o microscópio e o telescópio desde que foram inventados. Gouveia não nega o uso da simulação tridimensional nas

tecnologias de silício, apenas atenta a que os ambientes computacionais devem ser pensados enquanto extravasamento do mundo tangível, configurando espaços que até podem ser parecidos com os da realidade pré-digital sem necessariamente replicá-la. Tal extravasamento é cada vez mais explorado em ambientes de “realidade virtual”⁹⁶, como a *Second Life* que oferece aos seus residentes tanto a possibilidade de caminhar por ruas quanto de flutuar. Cada vez mais os ambientes simulados afirmam-se como realismo anômalo, por exemplo transformando aquilo que é empecilho ao deslocamento no mundo tangível (uma parede) em motor de trânsito (um portal), incorporando tanto padrões de comportamento naturais quanto sobrenaturais. Trata-se de uma realidade expandida, hiper-real.

O mesmo não vale para a interface museal de “visita virtual”, que oferece um leque restrito de comportamentos possíveis ao visitante *online*. No geral, o internauta encontra reproduções panorâmicas das salas expositivas do museu-prédio



Figura 30: Captura de imagem do *Second Life* (Península III, Marawa).
Autoria de “Illuminator999”, imagem compartilhada em <http://flickr.com>.

⁹⁶ *Realidade virtual* (ou espaço simulado) é diferente de *teleação* (ou telepresença): na primeira, o usuário tem a ilusão de ter controle sobre um espaço tangível, mas está interagindo apenas com dados guardados na memória do computador; na segunda, o usuário realiza ações, mediadas por recursos telemáticos, que repercutem no mundo tangível e em tempo real (MANOVICH, 2006).

e três recursos de interação: a) deslocamento geral através de *menu* de navegação (a planta-baixa do prédio) que permite saltar entre andares e salas sem ter de percorrer o caminho que o visitante presencial teria de fazer; b) deslocamento em cada sala, através das setas do teclado, deslocando a imagem panorâmica para direita e esquerda, dando a impressão de permitir a rotação de 360º; e c) apenas em algumas “visitas virtuais”, *zoom* sobre paredes e obra.

Pensar a “visita virtual” como simulação implica ir além da constatação da verossimilhança entre os gráficos da interface e a visão panorâmica das salas do museu-prédio. Segundo Lev Manovich (2006), a **simulação**⁹⁷ advém de uma tradição de *imagem imóvel* que pode ser vista em afrescos e pinturas de teto nas igrejas, mosaicos medievais, dioramas, fantasmagorias, panorâmicas, figuras em cera e até, o autor destaca, nas falsas fachadas que Pontemkin ordenou construir nas aldeias russas para iludir Catarina a Grande de que seu povo vivia em prosperidade. Na simulação o espaço artificial é construído em *continuidade* ao local no qual a imagem é apresentada. O que fica evidente nos *sites* de museu, pois a seção de “visita virtual” é a que mais claramente frisa a continuidade entre o museu tangível e o virtual. Isso mantém o sujeito aproximado da imagem, ao ponto de não restar distanciamento suficiente nem para tomar consciência de que se trata de um jogo de artifícios visuais. Nas palavras de Manovich, o objetivo de toda simulação é tornar o *meio invisível* ao espectador, dando a impressão de colocá-lo diante da realidade “nua”.

A simulação propicia uma experiência de imersão. Em “realidade virtual” isto significa agir dentro de um espaço artificial tendo como referência outro sistema mais complexo (a realidade referente) que norteará as *ações* do sujeito imersivo. Segundo Gonzalo Frasca:

⁹⁷ Manovich define a tradição da imagem de simulação em contraste com a representação (ligado ao advento do *quadro*, como pontuamos no tópico *Do quadro ao Parangolé*, capítulo *Obra de Arte*), pois nesta o *meio* é frisado, o espaço artificial é *descontínuo* em relação ao local onde a obra é apresentada (daí a idéia de objetos de arte móvel) e diante dela o espectador precisa manter *distanciamento*.

Simulation is act of modeling a system A by a less complex system B, which retains some of A's original behavior [...] For example, Sim City 2000 (system B) simulates a city (system A). As a system, *Sim City* is less complex than an actual city (i.e. there is not graffiti on the walls in Sim City⁹⁸, nor advertisements on the streets), but it retains some of its behaviors (i.e. buildings need electricity and roads cost money to build)⁹⁹ (2005, p. 3).

A simulação computacional inclui **modelos comportamentais** para serem utilizados em situações sempre diferenciadas, devido a diversidade de ações possíveis de serem simuladas e a quantidade de variantes envolvidas. Pensar a simulação pela via comportamental é pertinente porque o usuário está ali na posição de *participante* de uma realidade *alternativa* – o que é diferente da representação, que solicita apenas um tipo de comportamento (a contemplação) e distanciamento do *espectador* em relação ao espaço artificial, visto como *ficção*. Frasca afirma que a simulação oferece experiências em “primeira mão”, por isso é especialmente propícia à aprendizagem de sistemas complexos (como a pilotagem de avião e a engenharia de carros) e instituições sociais (como Trabalho e, vale dizer, Museu).

Mas as “visitas virtuais” em pouco se parecem com os jogos de computador estudados por Frasca. Como ponderou Otávio Almeida Filho (1999) – pesquisando *sites* de museus como o Louvre e o Prado, assim como projetos experimentais como o *Museu do In-conseqüente Coletivo* (Universidade de São Paulo) e o *Núcleo de Artes* (Universidade de Brasília) – os museus ainda exploram timidamente recursos digitais.

⁹⁸ *Sim City* é um jogo de computador da empresa Maxis, concebido por Will Wright e lançado em 1989, inovador pelo conceito de simulação e potencial educativo que trazia. É um jogo de jogador único cujo objetivo é criar e administrar (como prefeito) uma cidade. Seu algoritmo foi adaptado para Unix, por Don Hopkins, com o nome *Micropolis*, cujo código-fonte encontra-se disponível (licença de software livre) desde janeiro de 2008 em <http://www.donhopkins.com/home/micropolis>.

⁹⁹ Simulação é o ato de modelar um sistema A num sistema B menos complexo, que retenha algo do comportamento original do sistema A [...] Por exemplo, *Sim City 2000* (sistema B) simula uma cidade (sistema A). Enquanto sistema, *Sim City* é menos complexo do que uma cidade real (não há pichação nas paredes de *Sim City*, nem propagandas nas ruas), mas alguns de seus comportamentos estão retidos (os edifícios precisam de eletricidade e construir estradas custa dinheiro).

Em especial, algo que chama a atenção é a restrição de recursos interativos disponibilizados aos internautas nas “visitas virtuais”.

Entendemos que tal restrição deve-se menos às limitações operacionais do museu e mais ao modelo comportamental que é simulado. Sabemos que é tecnicamente possível manter toda a parte gráfica verossímil do espaço arquitetônico dos museus e, ainda, ofertar ao internauta a possibilidade de mudar as obras de lugar e posição, montar salas expositivas, deixar bilhetes para outros visitantes, alterar a

luminosidade ou a cor das paredes e incluir ou remover objetos.



Figura 31: Visita virtual (sala Rembrandt), Museu do Louvre.

Por que a privação do *toque* nas “visitas virtuais”?

O que é simulado nas “visitas virtuais” é o **museu vitrine**¹⁰⁰, ou

seja, a imagem caricatural de museu oitocentista, esboçada por viés crítico no século XX. O vidro da vitrine é a metáfora da lei de “não tocar”, não no sentido literal mas igualmente figurado, onde o espectador não consegue se aproximar ao ponto de ser “tocado” pela obra. Como escreveu Cristina Freire, no museu pautado na pedagogia de *olhar* a arte “[...] os olhos e as mentes são bem-vindos, mas o corpo não” (1999, p. 43).

Observamos que a interface de “visita virtual” é propícia ao vagueio individual, silencioso e distanciado em relação às obras. Às vezes até inclui reproduções em alta resolução, mas quando o visitante pára para ver uma obra quebra o ritmo da visita, a

¹⁰⁰ *Museu vitrine* é expressão irônica adotada por Teixeira Coelho (1986) para criticar os museus de exposição/contemplação de obras de arte. Trata-se de uma imagem estereotipada (que questionamos no tópico *Museu Plural*, capítulo *Museu*) figurada para defender outro modelo de espaço cultural, as Casas de Cultura, espaço onde o espectador é produtor de bens culturais.

brincadeira de passear pelo museu. O modo de olhar privilegiado ali é aquele que desliza sobre os panoramas um atrás do outro. E o internauta não corre o perigo de se perder no museu, pois a planta baixa como navegador confere o poder de ver tudo desde um ponto de vista superior – diferente do que se tem desde dentro de um labirinto. Se o internauta lê aquele espaço como um labirinto pelo emaranhado de salas e corredores, deve dar-se conta de que não tem olhar sepulcral, não está na posição de viajante (Teseu) mas de arquiteto (Dédalo). Assim, a “visita virtual” dá melhores condições de visualizar a expografia do museu como um todo, algo que, dependendo do tamanho do museu, não se consegue na visita presencial. Por isso essa interface serve bem como guia *online* para quem deseja planejar visitas presenciais.

As opções de “visita virtual” no *site* do **Museu do Louvre** (http://www.louvre.fr/llv/musee/visite_virtuelle.jsp?bmLocale=en) são ordenadas por temas¹⁰¹, cada um levando a uma seqüência de salas que podem ser visualizadas em 360º. As panorâmicas chegam a incluir os bancos de descanso para visitantes presenciais. A qualidade da representação dos ambientes é importante, considerando a motivação do museu em simular a experiência de estar no Louvre, mas como o mesmo nível de detalhamento não é empregado nas obras, muitas vezes chega a ser impossível ao visitante *online* a identificação do tema da obra. Para se ter uma idéia vamos comparar a visualização da Mona Lisa no *Artchive*¹⁰² com a da *Salle de la Joconde*¹⁰³: no *site*-arquivo a reprodução tem dimensão de 1.155 x 743 *pixels*,

¹⁰¹ Antiguidade Oriental; Antiguidade Egípcia; Antiguidades Grega, Etrusca e Romana; Arte Islâmica; Escultura; Objetos Decorativos; Pintura; Artes Gráficas; Vista Arquitetônica; Louvre Medieval.

¹⁰² <http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/vinci/joconde/joconde.jpg>

¹⁰³ http://www.louvre.fr/llv/musee/visite_virtuelle_detail.jsp?CONTENT%3C%3Ecnt_id=10134198673232568&CURRENT_LL_VISITE_VIRTUELLE%3C%3Ecnt_id=10134198673232568&CURRENT_LLV_DEP%3C%3Efolder_id=1408474395181066&baseIndex=15&FOLDER%3C%3Efolder_id=9852723696500914&bmLocale=fr_FR

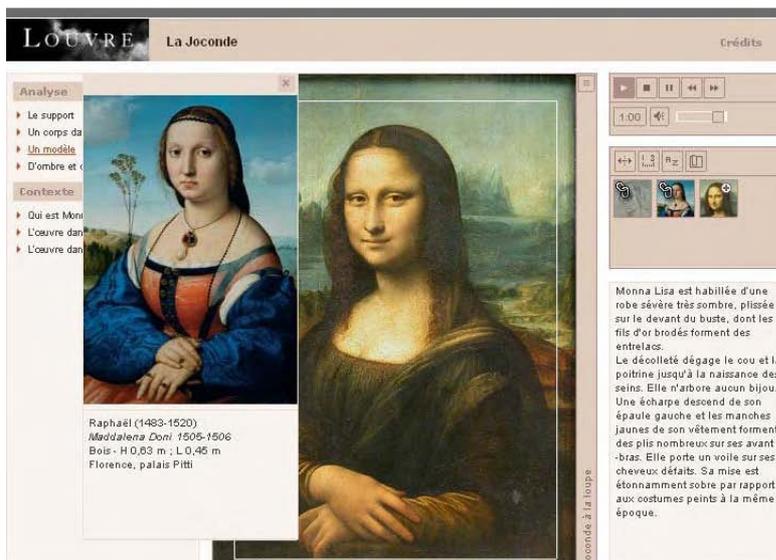
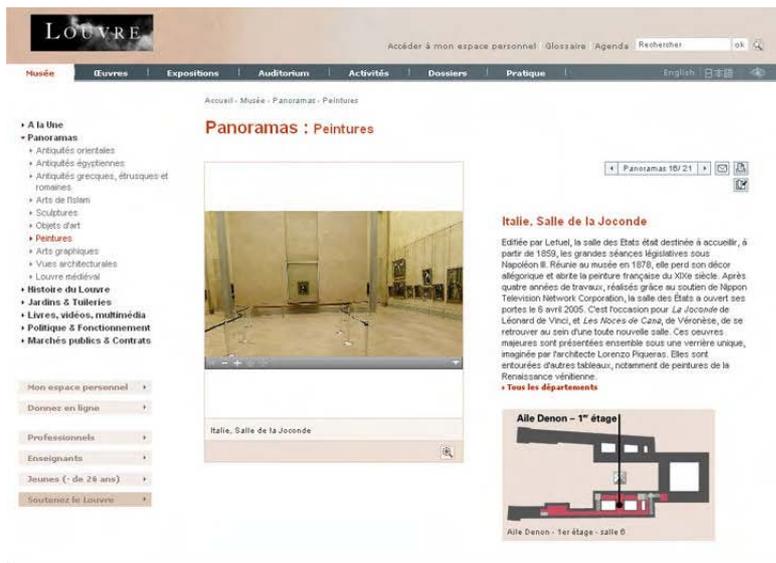


Figura 32: *Mona Lisa* no site do Museu do Louvre: (1) visita virtual na *Salle de la Joconde*; (2) pesquisa da obra no banco de dados.

com recurso para ampliação até 2.310 x 1.486 *pixels*, o que equivale a quatro vezes a área útil da tela do usuário, se seu monitor estiver com resolução padrão (800 x 600 *pixels*); na “visita virtual” do Louvre a reprodução tem 12 x 14 *pixels*, um tamanho tão ínfimo que torna quase indistinguível o fato de a obra ser um retrato de mulher. Ao primar mais pela percepção panorâmica dos ambientes e imersão no prédio, a “visita virtual” do Louvre nos reporta ao que foi esse museu nos anos seguintes à sua

fundação (ver o terceiro tópico do capítulo *Museu*): espaço público de passeio, com paredes tão abarrotadas de quadros nas quais perpassavam olhares dispersos, com exceção dos estudantes de artes que iam munidos de materiais para o exercício da cópia; mas esses não estavam a passeio.

O *site* do Louvre também tem seu arquivo *online* com 30.000 peças do acervo que podem ser consultadas através de motor e filtros de busca pelo banco de dados, assim como por listagens de obras por departamento¹⁰⁴ e seleções temáticas¹⁰⁵ ordenadas de modo cronológico. A lástima é que a “visita virtual” não está conectada aos objetos do banco de dados, ou seja, através do museu simulado não é possível acessar o máximo de dados sobre cada uma das obras.

A ligação entre a interface de “visita virtual” e os paradigmas de museu enquanto prédio que resguarda e expõe um acervo é evidente no Museu Virtual de Artes El País¹⁰⁶, **MUVA** (<http://muva.elpais.com.uy>), inaugurado em 20 de maio de 1997. Trata-se de um museu que só existe na Web; mesmo assim sugere simular um museu-prédio, incluindo halls e salas expositivas. Como declarou Alcía Harber (2000), autora, diretora e curadora do MUVA, ele foi concebido com a finalidade de reunir obras de artistas uruguaios espalhadas por todo o mundo. Também foi pensado como solução alternativa para expor tais obras, já que o país não tem os recursos



Figura 33: Página inicial do MUVA El País.

¹⁰⁴ Os departamentos são: Escultura; Pintura; Gravura; Objetos Decorativos; Arte Oriental; Arte Egípcia; Arte Grega, Etrusca e Romana; Arte Islâmica.

¹⁰⁵ Os temas são: Escultura; Pintura; Gravura; Objetos Decorativos; Antiguidade Oriental; Antiguidade Egípcia; Antiguidade Grega, Etrusca e Romana; Arte Islâmica; História do Museu e Louvre Medieval; Arte e Civilização da África, Ásia, Oceania e das Américas.

¹⁰⁶ O MUVA conta com parceria do Diário El País, Departamento de Projetos Digitais, sob direção de Guillermo Pérez e sua equipe, e o prédio virtual é projeto do arquiteto Eduardo Scheck.



Figura 34: Navegação pelo MUVA I: (1) recepcionista; (2) Sala 5; (3) zoom sobre a obra Jánuca, de Jose Gurvich.

necessários para construir um museu tangível com extensão semelhante ao MUVA, de 6.000 m². O Museu foi reconhecido internacionalmente; foi eleito o melhor *site* de exposição virtual em 1998 (conferência internacional *Museums and Web*, promovida pelo Conselho Internacional de Museus, vinculado a UNESCO), recebeu referências e premiações da Web e costumam passar por ele diariamente entre 4.500 e 9.000 visitantes (Ibidem). Foi desenvolvido com o objetivo de “recriar a experiência de estar no edifício de um museu” (Ibidem, p. 107), mas não reproduzindo a imagem de prédio histórico. Ao contrário, tem uma visualidade que mescla a estética arquitetônica dos

museus modernistas (Cubo Branco¹⁰⁷) com textura e luminosidade semelhantes às de jogos como *Sim City*, o que fica evidente se compararmos o MUVAI com o MUVAll, lançado em 2008, como vemos na imagem ao lado (figura 35). Sem ofertar experiência de jogo nem extrapolar as convenções expositivas dos museus-prédios, o visitante tem condições de transitar pelas salas (clitando em portas ou usando a barra de navegação), “conversar” com a recepcionista do prédio, acessar reproduções, textos verbais e multimídias sobre as obras (como áudios de entrevistas).

Considerando as transformações do MUVA ao longo dos últimos oito anos – que eu acompanho –, salta aos olhos o crescimento da sua extensão (em espaço simulado, volume e tipos de informações disponibilizadas) e o aperfeiçoamento da estética realista que adotou desde o início. Em janeiro de 2008, por exemplo, incluía fundo musical e pessoas nas salas expositivas. Ainda, agregou recurso interativo que permite ao visitante selecionar e listar obras do acervo, como um bloco de notas para arquivos de imagem. Deste modo o MUVA busca diminuir o distanciamento entre visitante e obras, tão marcado na interface padrão de “visita virtual”.

Por mais amigável que seja sua interface, é um museu pouco acessível aos usuários que não dispõem de conexão com Internet em banda larga, mesmo em sua versão HTML. Isso porque os dados que precisamos receber em nosso computador para entrar no MUVA são exponencialmente maiores que os das outras “visitas virtuais”; por exemplo, os gráficos panorâmicos são de dimensão três a quatro vezes maiores do que nos dois *sites* anteriores. Ainda, há a inclusão de arquivos de som e reproduções de obras em alta resolução dentro da própria hipermídia. Isso torna vagarosa a passagem de uma sala a outra e, embora essa demora permita que o internauta rumine o que acabou de ver, também gera impaciência até por estar na Web, ambiente emblematizado pela velocidade acelerada.

¹⁰⁷ O conceito de *Cubo Branco* é apresentado no primeiro tópico do capítulo *Obra de Arte*.

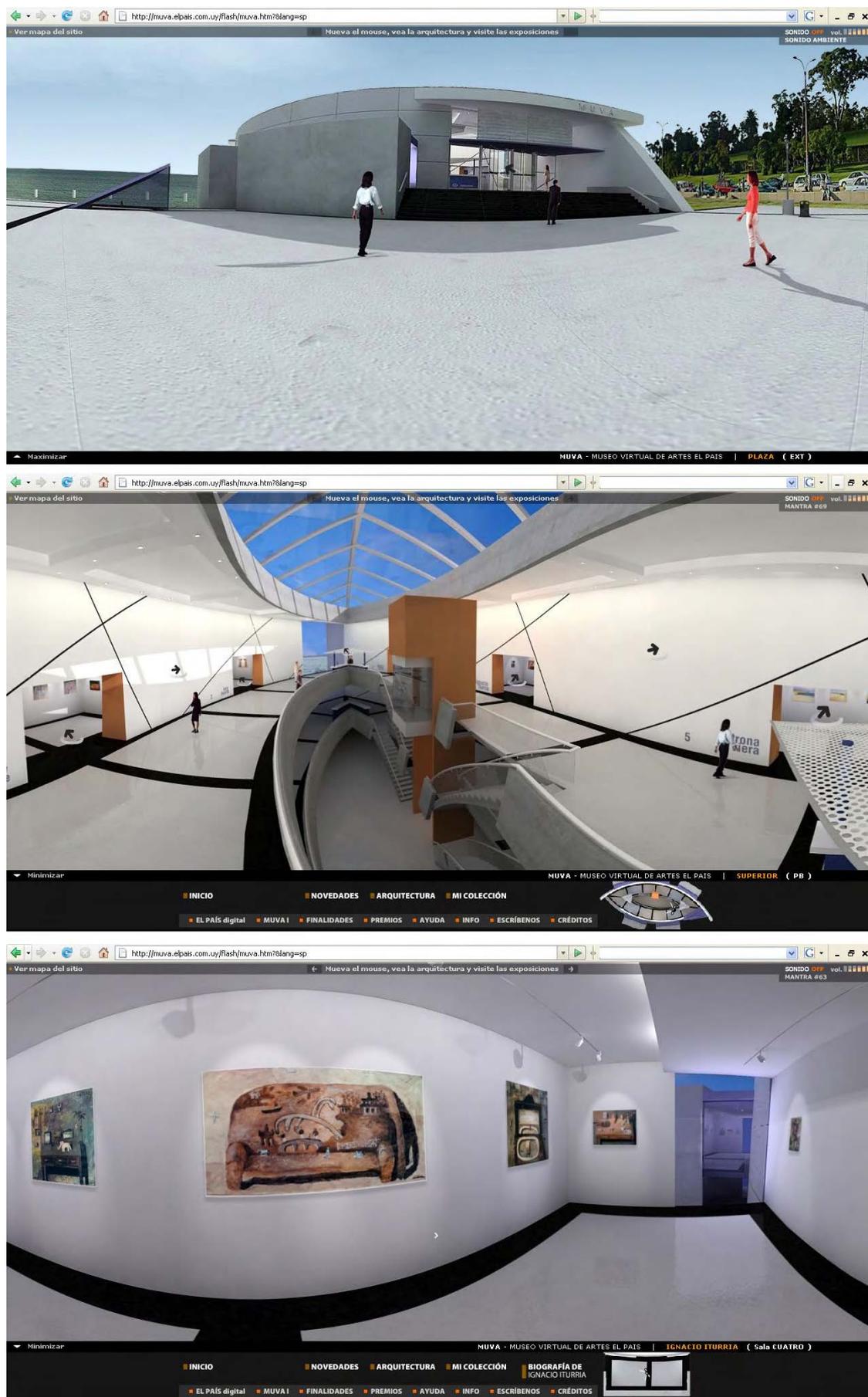


Figura 35: navegação pelo MUVA II, em 2008: (1) vista externa; (2) vão central do prédio; (3) panorâmica da Sala 4.

A demora não condiz com o *site* do **Museu Thyssen Bornemisza**, que foi desenvolvido seguindo as regras de acessibilidade AA do WAI¹⁰⁸. Apesar de incluir arquivos multimídia e *scripts*¹⁰⁹, adotou a HTML como linguagem de publicação, a

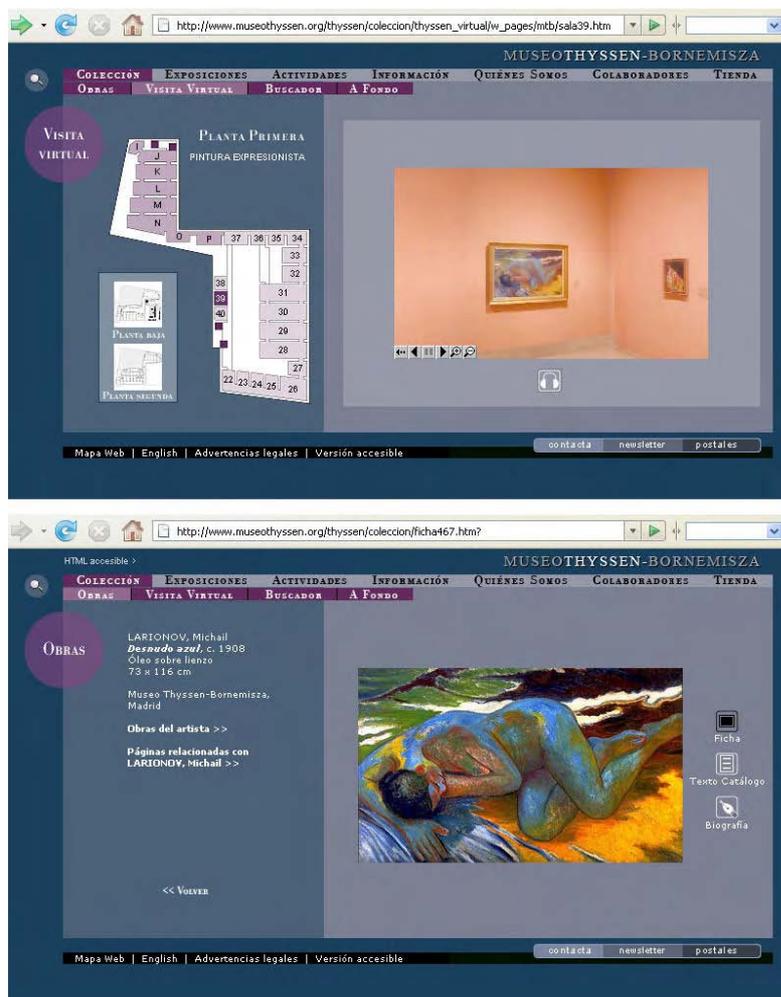


Figura 36: Visita virtual, Museu Thyssen-Bornemisza: (1) sala de pintura expressionista; (2) zoom sobre a obra *Desnudo azul*, de Michail Larionov.

que mantém o título de mais acessível da Web. É dividido em partes interconectadas (coleção, comunicação com o público, loja *online* e educação), de modo que todas as informações do acervo (reprodução em alta resolução e textos historiográficos sobre artista e obra) podem ser acessadas através dos filtros de busca pelo banco de dados, listagens por tema e estilos de época e, destacamos, pela visita

¹⁰⁸ O WAI (*Web Accesibility Initiative*) é um organismo do W3C (*World Wide Web Consortium*) que fomenta a construção de *sites* acessíveis, inclusive aos internautas com limitações físicas e sensoriais (dificuldade motora, cegas, surdas ou daltônicas), cognitivas e tecnológicas (considerando a conexão discada, a diversidade de navegadores e sistemas operacionais). Ainda, o WAI estabeleceu três níveis de acessibilidade, na tentativa de permitir aos desenvolvedores equilibrar o uso de recursos de ponta com a boa usabilidade de seus *sites*: nível A para o cumprimento dos critérios mínimos de acessibilidade; AA, com acesso estendido; AAA, com acessibilidade máxima.

¹⁰⁹ *Scripts* são linguagens interpretadas, como PHP ou *Javascript*, com instruções escritas na parte oculta de arquivo HTML, interpretadas na medida em que o arquivo é acessado. Já as *folhas de estilo* são arquivos onde o desenvolvedor define a apresentação (cor, tipo e tamanho das fontes, divisões, espaçamento, entre outros) de documentos escritos em linguagem de marcação, como a HTML.

virtual (http://www.museothyssen.org/thyssen/coleccion/visita_virtual.html).

Exceto pela interconexão entre as partes do *site*, a simulação do Thyssen pouco difere das demais observadas: é semelhante a do Louvre por permitir o deslocamento lateral de imagens panorâmicas e a navegação a partir da planta-baixa do museu-prédio; aproxima-se do MUVA por oferecer passagem de uma sala a outra clicando diretamente na imagem panorâmica. Supera o MUVA no grau de resolução das imagens (deixa ver a textura da tela e a marca da pincelada) e na agilidade do sistema de gerenciamento de dados. Não há demoras no *site* do Thyssen.

O modelo de comportamento caricato do *museu vitrine* não traduz o que são as salas expositivas dos museus que visitamos hoje, seja no museu-virtual (em suas várias interfaces, não apenas a de “visita virtual”) ou no museu-prédio. Por um lado, porque o próprio público aprendeu a olhar criticamente a posição distanciada em relação ao acervo; por outro, porque os museus diversificam suas interfaces a fim de possibilitar uma comunicação cada vez mais proximal e plural com seus públicos. Nessa perspectiva vale destacar a interface do **MAC virtual** (<http://www.macvirtual.usp.br>) como iniciativa em tangente ao padrão de “visita virtual”, pois tanto reitera a proposta de simulação do museu-prédio quanto problematiza a negação do toque.

O MAC virtual é o resultado de projeto de pesquisa conjunta do Museu de Arte Contemporânea com a Escola Politécnica, ambos da Universidade de São Paulo, que teve como objetivo: divulgar o acervo do museu (considerado o maior em obras modernas e contemporâneas da América Latina), fornecer condições de pesquisa para estudantes e investigadores científicos e ser modelo para outros projetos que visem tratar informação artística em ambiente digital (GROSSMANN, 2001, p. 311). O êxito do projeto foi atestado em 2005, quando premiado no INFOLAC (Programa da Sociedade da Informação para a América Latina e Caribe, promovido pela UNESCO) como um dos três melhores museus *online* das Américas.

O *site* é estruturado em três eixos:

a) Museu Universitário: com informações gerais sobre a instituição, recursos de consulta ao banco de dados¹¹⁰ (listagens alfabéticas por título de obra ou nome de artista e motores de busca). Mas interessa destacar a *Visita virtual 360º* que inicia com a vista externa do prédio do museu e das esculturas expostas em seu jardim e segue com o hall, onde fica a loja do museu e a porta que leva à primeira sala expositiva. Além de poder atravessar aberturas e corredores, aproximar e distanciar paredes e obras, o visitante se move sem precisar clicar em botões, o que dá a sensação de estar controlando uma câmera filmadora dentro do prédio. O menor movimento do *mouse* repercute em deslocamento, ofertando múltiplos enquadramentos e ângulos de visão. É oferecida a visualização das obras tanto frontalmente quanto em ângulo oblíquo. O visitante pode dar o giro de 360º desde o centro da sala, quanto deslocar-se em círculo tendo uma escultura como eixo do giro do seu corpo. Também há a planta baixa como navegador, onde o visitante se localiza (através de um ponto vermelho), salta para outras salas (clitando na planta) e



Figura 37: *Visita virtual 360º*, MAC Virtual: obra *Paradoxo do santo*, de Regina Silveira.

identifica locais estratégicos em cada sala (pontos azuis). Clicando em algumas obras é possível acessar o banco de dados. A importância desses recursos está ligada ao perfil da coleção: obras do século XX e XXI, de modo

¹¹⁰ Até janeiro de 2008 seu banco de dados já disponibilizava 50% das 4.500 obras sobre papel do acervo e 316 das 3.500 peças da coleção permanente (MAC VIRTUAL, 2008).

que inclui, além de quadros e esculturas convencionais, peças como o desenho-instalação *Paradoxo do santo* de Regina Silveira, que tem 7 metros de largura e ocupa toda a largura de uma parede do museu.

b) Museu Experimental: traz referências e resultados de projetos realizados, alguns no museu-prédio outros na Web. Entre estes destacamos *curadoria virtual 3D*, no qual o internauta encontra-se numa galeria desenvolvida em VRML¹¹¹ com salas que podem ser percorridas através do *menu* de planta baixa, mas as paredes estão completamente vazias, a espera de internautas dispostos a montar as suas exposições (escolher obras, título e escrever textos). Todas as obras disponíveis podem ser vistas em alta resolução e cada curadoria *online* pode ser salva, ficando disponível para que outros internautas a acessem.



Figura 38: Curadoria virtual 3D, MAC Virtual.

¹¹¹ *Virtual Reality Modeling Language*, ou Linguagem para Modelagem de Realidade Virtual, própria para uso através da Internet, permite criar objetos tridimensionais e interativos, que podem sofrer alteração de cor, luminosidade, posição, enquadramento e até acionar outros arquivos, dependendo das ações do internauta.



Figura 39: *Monte e crie*, MAC Virtual.

c) Museu Lúdico: cujo cenário é a imagem panorâmica de uma sala expositiva com grupos de obras, cada qual conduzindo a hipermídias lúdico-interativas: em *Máquina de barulhar* instrumentos musicais podem ser tocados com o *mouse*; em *A cor da obra* é possível

alternar a cor e o tom da escultura em bronze *Grande Cavalo* (de Marini, feita em 1951); em *Arte+3D* há simulação tridimensional de três esculturas do acervo que podem ser giradas em 360°; em *Monte e crie* são experimentados arranjos com fragmentos de obras do acervo do museu sob uma estrutura que sugere ser a de corpo humano, onde é possível chegar a combinações inusitadas como mesclar escultura abstrata com pintura de paisagem; em *Desenho livre* são oferecidas ferramentas de lápis coloridos e veladuras para o internauta desenhar em superfície branca, preta ou sobre obras do acervo; e em *Quebra-cabeça dura* está dado um jogo deste gênero com imagem de uma obra do acervo.

Os eixos “b” e “c” do MAC Virtual, pelo tipo de proposta interativa apresentada, estão no limite do Plano do Simular, apontando para os planos do Problematizar e do Ludo-Educar. Mesmo assim foram posicionados neste plano por um aspecto particular: todas as situações interativas oferecidas têm como palco a imagem de sala expositiva, reafirmando o espaço museal tangível.

PLANO DO PROBLEMATIZAR

O que vimos até agora foram interfaces que reciclam dois modos emblemáticos de saber e olhar a arte do passado histórico: a compreensão da História da Arte, pautada na idéia de estilo de época, e a visitação as salas expositivas do museu tangível. Já os *sites* reunidos neste e no próximo planos são a *problematização* dos modos convencionais de conhecer Arte. Não é o caso de entender os *sites* anteriores como “conservadores” e os citados desde agora como “inovadores”. Por mais pisadas que sejam as referências culturais até agora apontadas, sempre há o processo de *tradução* de modelos culturais durante o desenvolvimento da interface computacional. Por isso a narratividade da História da Arte foi substituída pela estrutura de banco de dados nos *sites*-arquivo, assim como agregou-se a visão superior do espaço arquitetônico do museu nas “visitas virtuais”. E há também os germes subversivos das interfaces características dos planos anteriores, como a inclusão do motor de busca nos *sites*-arquivo, os procedimentos diferenciais adotados nos meta-arquivos e o esforço por ultrapassar a idéia de *museu vitrine* nas interfaces experimentais do MAC Virtual. Tudo isso nos fez considerar os *sites* até agora citados como *atualização* dos modos convencionais de conhecer Arte.

E o limite entre as interfaces já comentadas e as que abordaremos a partir de agora é tênue. O que observamos durante os quase quatro anos de trabalho de campo foi que o *processo de tradução* dos valores e hábitos do conhecer artístico dos meios/espços pré-digitais para o ciberespaço dá-se de modo *plural* e *contínuo*. O movimento de variação é uma marca dos objetos da Web.

É sabido que as diversas leituras feitas a partir de um mesmo objeto cultural são sempre diferenciais, mas quando o próprio objeto se transforma, o caráter transitório da leitura é exponencialmente potencializado. E foi com isso que nos deparamos em nosso trabalho de campo na Web, o que injetou dinamismo e tornou cada vez mais instigante a observação. Contudo trouxe dificuldades de demarcar os enquadramentos da pesquisa e de enunciar palavras definitivas acerca das interfaces observadas. Em função de tal instabilidade o deslocamento dos *sites* entre os quatro planos deste capítulo e a modificação dos próprios comentários tecidos foi prática necessária e corrente durante todo o tempo de pesquisa – e, provavelmente, isso seguiria acontecendo se o tempo da pesquisa não estivesse agora concluído.

Assim como não relutamos em agregar exemplos de *site* que são antitéticos ao enunciado geral dos planos anteriores (como os meta-arquivos ao lado dos *sites*-arquivo e o MAC lúdico e experimental ao lado da simulação do *museu vitrine*), resolvemos figurar um plano antitético à própria proposição geral deste capítulo, de definir quatro planos de estudo sobre todo o campo pesquisado. Não há um conceito norteador deste plano que não seja a própria idéia de *problematização do procedimento metodológico de sistematizar* (reduzir a um sistema) *o campo mapeado*. Este é o plano que plasma a incompletude de nossa cartografia, que subverte a categorização que propomos sem a negar, mas embutindo um vírus dentro do sistema pré-modelado, que age autonomamente e não permitindo que este se feche em si mesmo. A incompletude não indica que falte algo no sistema, mas faz com que ele seja sempre dilatável, através da associação de novos conceitos e práticas. Isto é coerente com o próprio referencial teórico aqui adotado, pois Barthes propõe aos pesquisadores construir sistemas assumidamente artificiais e parciais,

sem pretensão essencialista ou totalizante. Então, o Plano do Problematizar é figurado como **plano em fuga** no qual são potencialmente cabíveis todas as interfaces que excedem os parâmetros definidores dos demais planos.

Por enquanto realizamos a problematização inicial, com prática especialmente profícua para pensar os jogos *online* desenvolvidos a partir de obras de arte: a subversão da *função-reprodução* através do **jogo de variação**. Faremos isso a partir de uma interface apenas, localizada no Museu Virtual de Arte Brasileira (MVAB), quebrando o procedimento adotado nos demais planos, nos quais trazemos volume de exemplos.



Figura 40: Página inicial, MVAB.

O MVAB (<http://www.museuvirtual.com.br>) foi construído para disseminar o conhecimento sobre a arte contemporânea nacional, atuar como espaço de discussão interativa sobre o tema e consolidar-se como núcleo de informação e pesquisa. Iniciativa de Matteo Moriconi com Jazmin Kuan Veng, recebeu apoio da Pontifícia

Universidade Católica de Rio de Janeiro e da Visualnet, empresa esta de provedores de Internet. É resultado de projeto proposto em 1996, lançado na Web em 1998 (com o patrocínio da Petrobrás através da Lei de Incentivo à Cultura, Ministério da Cultura/Brasil) e premiado em 2002 (*Prêmio Ibest*). Desde 2005 declara receber aproximadamente cinqüenta mil internautas por mês, de diversas partes do mundo.

Assim como o MUVA (comentado no Plano do Simular), o MVAB é um museu que só existe na Web. Diferente daquele, sua interface em nada lembra as salas expositivas dos museus-prédio. Na página de entrada, chamada “sala principal”, traz uma lista de nomes de artista, cada qual levando a página com solução gráfica diferenciada, desenhada a partir de especificidades das obras do artista nela apresentado. A página de Arthur Omar¹¹², por exemplo, traz informações verbais e imagéticas sobre as suas obras, mas extrapola a idéia de arquivo na medida em que inclui uma interface de jogo *online*: **A terceira face da carta**.

O jogo foi baseado na estrutura de jogo da memória, desdobrado em três níveis: no 1º nível, seguindo o padrão convencional, o jogador precisa encontrar pares de imagens virando duas cartas de cada vez; no 2º nível, é preciso encontrar trios de imagens; e no 3º nível, a busca segue por trios de imagens, mas depois de cada jogada (abertura de três cartas) todas as cartas que ainda não formaram pares mudam de lugar. Tudo isso acompanhado pelos sons produzidos para a vídeo-instalação *Muybridge/Beethoven* que Omar apresentou no Paço das Artes (São Paulo, 1997, como parte da mostra *Precursor e Pioneiros Contemporâneos*).

¹¹² Artista brasileiro que se serve de diversos meios (vídeo, cinema, fotografia, música, poesia), cujo início de carreira, na década de 70, destacou-se por abordar temas históricos no cinema de forma não-documental: *O Congo* (1972), *O anno de 1798* (1975) e *Música barroca mineira* (1981). Em curtas-metragens, a abordagem onírica é o elemento que recorre: *Tesouro da juventude* (1977), *Vocês* (1979), *O som ou tratado de harmonia* (1984), *O inspetor* (1988) e *Ressurreição* (1989). A partir da década de 80 dedicou-se a fazer vídeos sobre artistas plásticos: *Nervos de Prata* (1987) sobre Tunga e *Derrapagem no Éden* (1997) sobre Cildo Meireles. No longa-metragem *Triste Trópico* (1974) Omar tece crítica ao discurso antropológico e introduz a idéia norteadora de sua série fotográfica *Antropologia da face gloriosa*.

As imagens das cartas são retratos de faces que compõem a série fotográfica que Omar vem realizando há mais de 20 anos, intitulada *Antropologia da face*

gloriosa. Trata-se de crítica ao olhar da Antropologia. Omar retrata rostos de “marginais” da sociedade em momento de êxtase de “transe carnavalesco”, não para buscar a identidade de grupo e sim compor uma poesia da diferença. Os retratos foram tirados em close, preto e branco, e figuram expressões sempre singulares. No jogo, aforismos extraídos do livro *O Zen e a Arte Gloriosa da Fotografia*, de autoria de Omar, e fotografias da série são mostrados a cada carta aberta. Alguns aforismos são:

Com os nervos atados ao alto da cabeça.

Não te vejo com a Pupila, Mas com o Branco dos Olhos.

Retendo para Si Apenas a Luz Natural e as Leis do Movimento.

Utilizando o Zero como Roda Acima do Céu Azul.

Contemprar é um Ato Violento.

Retire o Centro e Terás um Universo.



Figura 41: Jogo A terceira face da carta, MVAB: (1) entrada do jogo; (2) primeiro nível; (2) koan do final do primeiro nível.

Rosto Oculto por Cortinas Invisíveis.

A decapitação da Noite é um Ato Parcial.

A Lagarta Liberta de Lewis Carrol.

Com o Peso de Cem Reis Momos Sobre os Ombros.

O Mundo não faz pose, o olho não tem moldura.

Caçando Tubarões de fórmica no Oceano da Linhagem Genética.

O jogo inicia apresentando o seguinte desafio ao internauta: “ao final de cada fase, você obterá um *koan* de sabedoria fotográfica. Mesmo que você não consiga chegar lá, você precisa evitar a todo custo de fazer *escatos*. *Escatos* é quando o jogo fica fora de controle”. O termo **Koan** designa os contos usados na educação do Zen Budismo e que falam sobre a relação entre mestre e discípulos. Não funcionam como veículo de informações, pois parte-se do princípio de que a palavra (os enunciados diretos e a racionalidade) não dá conta da complexidade do saber Zen. Por isto os contos são enigmas, funcionando como dispositivo para a experiência do conhecimento ao invés de enunciar saberes. É nesta perspectiva que Omar e Moriconi lançaram, ao final de cada fase do jogo, uma sentença enigmática. É claro que haverá jogadores querendo logo chegar ao fim, “vencer” os três níveis do jogo sem “perder tempo” com textos e imagens; ou seja, internautas que não ultrapassam a camada operacional da interface. Mas também existirá interatores desfrutando do caráter enigmático das faces e sentenças, embrenhando-se na dimensão poética da interface, desfrutando de sentenças como:

Em Arte, jogamos sempre com o Acaso e com a Ordem.

Em Arte, temos que ser sempre dois ao mesmo tempo.

A Ordem é rápida, imediata, mas temos que ser lentos diante dela.

O Acaso é lento, exasperante, mas temos que ser rápidos diante deles.

Quando não vencemos o jogo no tempo previsto na hipermídia é-nos dito “**Escatos**” em letras garrafais, vermelhas e tremeluzentes. A palavra escato advém do termo grego *éschatos*, que significa último, extremo, final, por isso escatologia designa o estudo sobre o fim do homem, consumação do tempo e da história. E pelo modo como é apresentada no jogo deixa claro tratar-se de uma chamada de atenção; ela substitui frases como “você não conseguiu vencer desta vez” ou “tente novamente”.

Diferentemente dos *sites*-arquivo, essa interface não constitui um banco *online* da série fotográfica de Omar. Ao contrário, faz ecoar a proposição lançada pelo próprio artista no início de sua carreira, quando escreveu o manifesto *O antidocumentário*, *provisoriamente* (publicado na revista *Vozes*, em 1978). Ele criticava o gênero documentário como “subproduto da ficção narrativa”, que apresenta uma cadeia causal de imagens, simula um discurso correto, para conduzir o espectador a uma conclusão irrefutável.



Figura 42: Série fotográfica *Antropologia da Face Gloriosa*, Arthur Omar: (1) *A Aspiração do Relâmpago*; (2) *A Menina dos Olhos*; (3) *Leite Zulú para Harmonia*.

Em entrevista concedida posteriormente, Omar ressaltou que seu manifesto não visava negar a linguagem de documentário, mas ampliar suas possibilidades formais: “O filme antidocumentário teria muito mais uma função de examinar a impossibilidade de se conhecer, do que tentar fornecer um conhecimento novo” (2005b). A idéia era estimular a produção de “documentários” que intercalassem ficção e não-ficção, usassem a narrativa fragmentada, criassem situações oníricas e fantásticas, com cenas em seqüência improvável, que abordassem o passado como porvir, algo em constante construção, deixando margem para recombinações por parte do próprio espectador. Ou seja, assim como o *koan*, o antidocumentário problematizava a crença de que o enunciado direto e encerrado é a melhor forma de dar algo ao conhecer.

Indireto e aberto é o modo como olhamos para as faces gloriosas de Omar, migradas para a Web na interface de *A terceira face da carta*. Nesta, Omar não duvida apenas do poder elucidativo da palavra; também é arredo à tendência ao arquivamento tão presente na Web. Ele põe sob suspeita o entendimento de obra como produto acabado e passível de ser arquivado e reproduzido.

Vale lembrar que uma estampa se define como **reprodução**, não pela técnica empregada em sua confecção, mas pela *função* que lhe é atribuída. Diferente da *representação* – que busca fazer manifestar o representado e, assim, produz um excesso deste de modo que tanto remete *para si* quanto *para fora de si* –, a *reprodução* apenas remete *para fora de si*, para o original. Por isso, quanto mais tecnicamente primorosa for, menos nos lembraremos que se trata apenas de uma reprodução e mais nos sentiremos próximos do original. A reprodução ideal é o espelho, que está ali só para servir àquele que olha. Depois de realizar sua função mediadora a reprodução se desvanece. Logo, quando nos demoramos na forma de uma estampa produzida com técnicas de reprodução, de modo que o nosso olhar não é encaminhado diretamente para a peça de referência, a função-reprodução não se realiza e o que temos é uma obra com estrutura própria, apesar de feita com técnicas de reprodução (GADAMER, 1977)

De qualquer modo, mesmo quando estamos diante da reprodução, o olhar direcionado à obra não equivale ao presencial. Além das qualidades plásticas e do valor simbólico próprios do original, outras duas questões valem ser destacadas: por um lado o olhar é sempre contaminado pelo contexto no qual se realiza, pelo tipo de mediação realizada, como os *sites*-arquivo, as páginas de uma revista, a coleção de pôsteres de museus de arte entre tantas outras que diferem da sala expositiva de um museu e galeria de arte; por outro, no caso das reproduções digitais, elas costumam vir acompanhadas de adereços que prometem fazer “ver melhor” mas, de fato, fazem-nos **ver diferente**, transformam o modo de olhar. Exemplo é o recurso de *zoom*, recorrente nos *sites* observados, onde o tamanho da reprodução é maior do que o monitor do internauta de modo que se perde a visão total da obra; o distanciamento próprio da contemplação fica ameaçado e o internauta é obrigado a produzir novos enquadramentos. Ou seja, mesmo nas estampas produzidas para funcionar como reprodução pode-se transitar desta função a tantos outros modos de ver ainda não nomeados.



Figura 43: Foto de divulgação do setor educativo do Museu do Louvre veiculada no site da instituição.

A idéia de que os efeitos do advento da reprodutibilidade da obra de arte extrapolam a função-reprodução foi advertido por Walter Benjamin (2000) no tão citado texto *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*, de 1936. A prática de multiplicar em quantidade indefinida trouxe transformação do modo como nos relacionamos com a obra de arte dentro e fora dos museus: perdeu-se em valor de

culto (a *aura*), ganhou-se em valor de troca (em *atualidade*), pois o acesso aos bens culturais foi facilitado e o distanciamento do espectador diminuído. A premissa de que Arte é assunto para conhecedores também foi problematizada, assim como a certeza de que as obras só podem ser fruídas na contemplação presencial. Mais do que lamentar perdas Benjamin apontou nas tecnologias de seriação de imagem, da fotografia ao cinema, diminuição do poder do produtor cultural (do autor-artista) e a geração de “um conjunto de novas atitudes” no público.

A reprodutibilidade fez possível o uso privado – e transgressor – da “arte de museus”. Assim apontou André **Malraux** (2000), por volta de 1940, defendendo o uso das reproduções de obras como estratégia de superação das limitações dos museus. Através da reprodução foi possível aproximar peças que se encontram fisicamente distantes, realizar insistentes visitas à mesma obra, acessar aquelas que pertencem a colecionadores particulares e assim por diante. Daí Malraux figurou a imagem de um museu sem paredes, de reproduções que se espalham pelo mundo, permitindo-nos tomar posse das obras que desejamos e sabemos que nunca teremos, mas que já são nossas do mesmo modo como as estátuas dos santos pertencem aos cristãos. Malraux propôs a idéia de *Musée Imaginaire*, usando reproduções para construção de museus *à margem* dos institucionais, que funcionasse de modo semelhante ao da leitura dos dramas, *à margem* da representação teatral, ou da audição dos discos em relação ao concerto musical.

Malraux – assim como Mário de Andrade, em *museu popular* – não pregou o desprezo pelas “obras-prima” em prol do resgate de obras esquecidas. Mas defendeu que a noção de obra-prima é menos relevante do que a de *obra significativa*.

Obra-prima é obra magistral, reconhecida pelos conhecedores da arte como perfeita e autônoma em relação ao seu contexto de origem. Por ser assim, pode ser exposta junto com outras obras-primas, sem rivalidade. No século XIX a noção deixou de estar pautada em cânones, passando a designar o auge de um artista, “a obra mais significativa do inventor de um estilo” (Ibidem, p. 80). Isso levou a flexibilização dos critérios estéticos e a necessidade de conhecer as intenções de cada artista. No

século XX questionou-se a própria coerência estilística e a idéia de que a função do espectador é tentar descobrir o que o artista quis dizer. Viu-se que o modo como *significamos* uma obra está tão ancorado no objeto-obra quanto no sujeito-espectador, tanto no contexto no qual o olhar se realiza quanto nos momentos em que é apontada como significativa. Desde então, quando qualificamos uma obra como magistral estamos identificando nexos entre aquela forma (que traz marcas do seu autor e do contexto de origem) e o espaço/tempo no qual nos encontramos.

Daí a proposição de Malraux de permutar a idéia de obra-prima por obra significativa, pois no museu imaginário é evidente a relatividade dos parâmetros pelos quais apontamos como magistral uma obra de arte e não outra. Incluímos apenas as obras que nos marcaram, que constituem o nosso modo de olhar o mundo, que povoam nosso imaginário.



Figura 44: Reprodutibilidade técnica da obra de arte: (1) foto tirada por Maurice Jarnoux de André Malraux navegando em seu *Musée Imaginaire*; (2) registro fotográfico de parte do painel da *Mnemosyne* de Aby Warburg¹¹³.

¹¹³ Assim como Malraux, Warburg (1866-1929) construiu um texto imagético e não linear com reproduções de peças artísticas. Seu “atlas pictórico” incluía imagens que se estendiam dos deuses olímpicos até pinturas pós-medievais, com o objetivo de pesquisar a persistência de símbolos ao longo do tempo. Na esteira de Cassirer (*Filosofia das formas simbólicas*), seguido por Panofsky (*A perspectiva como forma simbólica*), Warburg divergiu dos historiadores dos *estilos de época* para estudar a pulsão Das mesmas fórmulas iconográficas nos modos de representação em épocas e culturas diversas. Identificou a tensão entre o racional e o irracional, o primitivo e o civilizado, como uma constante na história da arte e trabalhou na construção de genealogias dos símbolos, motivos e alegorias. Como sua obra é fragmentária e pouco sistemática permaneceu esquecido por décadas.

No museu imaginário formamos coleções assumidamente parciais, sem a pretensão de abarcar toda a História da Arte. É claro que seguem existindo critérios de seleção das obras, mas estes são eleitos pelo próprio curador-visitante do museu imaginário. Até por isso os museus imaginários não são de usufruto público mas coleções privadas. Neste ponto o pensamento de Malraux – tão evocado pelos autores que abordam os museus virtuais – mostra suas limitações: aponta um entendimento de museu muito mais pautado nas práticas de construção, organização e estudo de uma *coleção*, do que na *comunicação* pública dos itens ali reunidos.

Ao contrário disso, os museus atuantes no ciberespaço cada vez mais se destacam enquanto espaço de fortalecimento dos vínculos com seu público. Os museus virtuais se realizam como espaço *suplementar* ao museu-prédio, trazendo formas de comunicação que não são mera reprodução das interfaces e do acervo tangível, mas *variantes* destes¹¹⁴.

Apesar do MVAB não existir no plano tangível, ele realiza tal idéia de museu suplementar quando produz e veicula *A terceira face da carta*, esse desdobramento da série fotográfica de Omar numa forma nova e mais condizente com o ciberespaço. Como o próprio artista declarou, levar uma obra para a Web não é apenas digitalizá-la e publicá-la, é necessário tomá-la como material, voltar ao “estado puro depois de tanto tempo incorporados numa obra” (2005a, s/p.). Na migração para a Web a totalidade da forma primeira da obra é perdida, resultando numa constelação de elementos que permanecem no limbo até que lhes seja conferida *nova função*.

A idéia de re-funcionalização de suas próprias obras foi praticada por Omar na série *Heterograma*, animações curtíssimas (com 10 segundos de duração que se repetem indefinidamente) feitas a partir de fragmentos de obras por ele realizadas (como fotogramas, fotos e sons de instalações), cujo objetivo foi desenvolver formas próprias para fruição na tela do computador.

¹¹⁴ Este parágrafo dialoga com três dos diferentes tipos de emprego do nome museu que abordamos no capítulo *Museu*: com as câmaras de maravilhas, pela prática de colecionismo privado; com a concepção contemporânea de museu, ao deslocar a ênfase da coleção para a comunicação; com os museus virtuais, por estender a ação do museu para além do espaço tangível.



Figura 45: Série *Heterograma*, Arthur Omar.

Notem que Omar não pensa a arte pautando-se na convencional hierarquia entre original e cópia; ele desloca a ênfase da materialidade da obra para a imagem. Como afirmou, “o Heterograma é a demonstração do aspecto infinito da imagem, e ele próprio um triturador de linguagens, com *possibilidades infinitas de regeneração*”

[grifo meu]” (OMAR, 2008). Divergindo da idéia de artista criador, que tem o poder de fazer uma obra do “nada”, o trabalho artístico de Omar é deglutição de obras preexistentes, operando o paradoxal movimento de construir o “novo” pela repetição – um dos temas prediletos de Roland Barthes (1990; 2005).

A **repetição** dá acesso à temporalidade que subverte as medidas cronológicas. Podemos dizer que existem basicamente dois modos de preservar a obra de arte: pelo empenho em retardar o desgaste da materialidade do objeto artístico causado pelo correr dos anos; ou pela repetição da obra em formas suplementares àquela que, inevitavelmente, será consumida. A segunda opção é a coerente com o entendimento de *tradição* (visto no tópico *Saber-Atual*) e de *jogo* (ver segundo e terceiro tópicos do capítulo *Obra de arte*) aqui convocado. Pela repetição enfrentamos o medo da finitude ultrapassando o caráter genuíno da obra-prima e dando partida ao *jogo da variação*. Foi o que fizeram os renascentistas quando tomaram a estética clássica, depois de encoberta por quase todo o período medieval, para falar do modo de vida moderno. O resultado é que, como

exemplificou Malraux (op. cit.), o sucesso de Fídias¹¹⁵

deve-se também a Michelangelo pois a fluidez da arte do passado depende da arte do presente – e não o contrário. A obra do passado é preservada não apenas pela manutenção de uma materialidade, mas pela insistência em

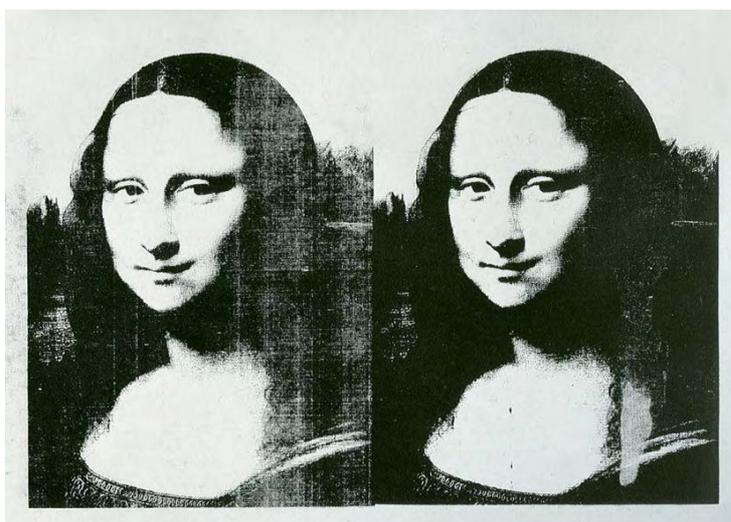


Figura 46: *Double Mona Lisa*, 1963, Andy Warhol.

¹¹⁵ Escultor grego que viveu no século V a.C. e se destacou nos trabalhos feitos para o Partenon (templo à deusa Atena, na Acrópole de Atenas).

retomar a mesma em novos contextos, atribuindo-lhe outros modos de uso e, por conseguinte, significados. Este é o método de preservar a obra pela produção de variações dela.

Apesar de terem praticado o *jogo de variação*, os renascentistas ensaiaram o entendimento de artista criador de obras únicas, intolerante à repetição. Segundo Barthes (1990) isto se tornou marca distintiva da Arte (entendimento da atividade artística de tradição erudita) em relação à prática simbólica de culturas populares e de tradição extra-européia, nas quais a repetição é o que agrega *sentido* e *prazer* ao fazer. Tal intolerância à repetição foi problematizada no XX. Entre os teóricos da Arte apontamos Gombrich, em *Arte e ilusão*, de 1960, quando afirmou que todo artista opera a partir de sistemas de representação



Figura 47: *Mona Lisa*, 1963, Andy Warhol.

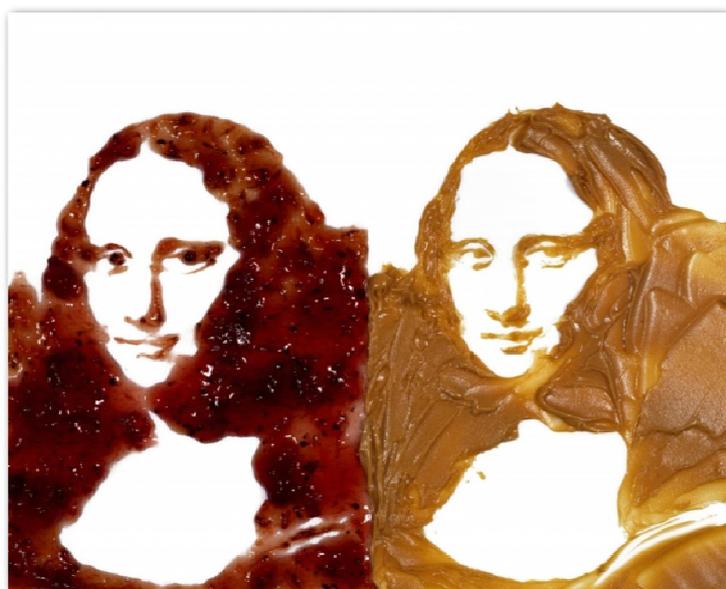


Figura 48: *Double Mona Lisa (after Warhol)*, 1999, Vik Muniz.

que o precederam, e a criatividade está no modo como se seleciona e reorganiza elementos de produções preexistentes.

Na atividade de Arte a repetição entrou como vírus, espalhando-se na economia artística configurada em torno do *quadro*, cujos parâmetros valorativos estavam ancorados na idéia de obra genuína, semântica e fisicamente auto-suficiente. Apesar do *quadro*, foi a lógica da repetição o que fundamentou os *ready made* (uso de objetos triviais para compor uma obra de arte) de Duchamp e a Arte Pop¹¹⁶. Por esta via o trabalho do artista começa com objetos considerados acabados e triviais, de modo a subverter a premissa de que exista matéria-prima própria para a Arte. Então, aquilo que socialmente foi considerado *insignificante* é apropriado e re-funcionalizado no contexto artístico, tornando-se *significante* dentro de um sistema de valores adverso ao seu de origem. Por mais que seja mantida a aparência dos objetos apropriados pelo artista, a estrutura (o modo de funcionamento) dos mesmos é radicalmente alterada na mudança de contexto, provocando um processo de inversão de valores. E os efeitos disto não se restringem apenas às obras que usam lógica da repetição, mas se estendem ao ambiente no qual são apresentadas, descortinando ilusões que permeiam o espaço museal e transtornando o modo de perceber e saber Arte.

O modo Pop de operar o *jogo da variação* está próximo do tema focal desta tese: obras de arte socialmente reconhecidas como significativas (pertencentes a acervo de museus) apresentadas em forma “insignificante” (por estar relacionada à cultura jovem, massiva e “de garagem”) na interface de jogo de computador. Daí advém questões como: a forma “insignificante” fragiliza o caráter significativo das

¹¹⁶ Por mais que o termo Pop nos remeta a Andy Warhol e aos Estados Unidos, foi usado inicialmente para designar o grupo de artistas independentes londrinos, formado em 1952, do qual participaram Richard Hamilton, Peter Blake, Eduardo Paolozzi e outros. Eles construíram obras a partir de imagens, materiais e meios, midiáticos, industrializados ou apenas usados, ou seja, produtos e lixos da sociedade contemporânea. Trata-se de uma tendência parente do *New Dada* norte-americano (que usava refugio da sociedade de consumo), do *Nouveau Réalisme* francês (que explorava os recursos da mídia e a relação entre arquitetura e contexto urbano), da exposição *Popcreto* de Waldemar Cordeiro e das obras de Antônio Dias e Cláudio Tozzi aqui no Brasil.

obras de tradição erudita europeia? Ou não, apenas plasma a transformação de valores museais e artísticos, impulsionada por abordagens como a Arte Pop?

O que dizer de jogos como *A terceira face da carta* e *Bosch Adventure Game* (abordado no capítulo *Campo 2*)? Eles indicam que o vírus da repetição segue alastrando seus efeitos através de sistemas computacionais lúdico-interativos?

As perguntas serão retomadas à frente, na medida em que definimos museu e obra de arte na contemporaneidade. Para finalizar este tópico, apontamos outra aproximação da Pop com os jogos de *sites* de museu: a conexão entre **Arte e Mídia**.

Como destacou Hans Belting (2006) o entendimento moderno de Arte foi construído destacando o valor histórico e estético das obras em detrimento do comunicativo. Isto fez nascer um campo de estudo da imagem em separado chamado Mídia. Com a proliferação de tecnologias de comunicação indireta nos anos 70 e 80 figurou-se um entendimento caricato de comunicação midiática como presença absoluta, anônima, impermeável à interpretação, posicionando o espectador enquanto sujeito completamente à mercê de todo tipo de manipulação ideológica. Mas os estudos em mídia apontaram que os processos comunicativos voltados ao público amplo (“massa”) não deixam de ser plurais, pois não existe comunicação imparcial nem recepção hipodérmica. Uma mensagem não pode ser injetada no receptor sem passar pela sensibilidade cutânea. Então, sabe-se hoje, apesar da recepção midiática não ter a duração característica da experiência da contemplação, ela não deve ser generalizada como “leitura banal”. O que ocorre é que as mídias trazem uma densidade diferenciada, um modo distinto de duração do olhar, resultado da repetição de um mesmo signo desde interfaces e situações diferenciadas.

Foi disto que Andy Warhol deu-se conta: a repetição desenfreada do “mesmo”, que a reprodutibilidade técnica permite fazer, resulta em “outro”. Assim, o que os artistas Pop não contestaram as tecnologias de produção e veiculação cultural

em larga escala¹¹⁷, mas a idéia de obra genuína. E a mesma posição revolve agora nos museus virtuais de arte, que não estão no ciberespaço apenas para divulgar a visitação presencial – e a contemplação do original –, mas para oferecer modos de comunicação alternativos e tão efetivos quanto o da sala expositiva. Então, o que se coloca nos jogos com obras de arte não desconsidera quão significativa é a experiência de estar presencialmente com uma obra de arte, mas a *hegemonia* deste modo de perceber e saber em detrimento de tantos outros.

¹¹⁷ A crítica à idéia de obra como produto foi formulada na vertente artística desbravada com os *ready made* de Duchamp e consolidada na Arte Conceitual (ver o primeiro tópico do capítulo *Obra de Arte*). Diferente da Arte Pop, essa não esteve ocupada em contestar o hermetismo do campo artístico, ao contrário, pois acabou lançando obras realizadas para um público ainda mais seletivo do que o do *quadro*, não por ser peça única, mas por trazer um discurso abstrato (filosófico) e autocrítico da Arte, que espera que o espectador tenha um repertório razoavelmente largo sobre a história e as teorias contemporâneas da Arte. Quem problematizou essas duas vias – o uso da obra de arte como bem de consumo e a hierarquia entre Arte e cultura massiva – foi Roland Barthes, como apresentamos no tópico *O jogo da leitura-escritura*.

Plano do Ludo-Educar



É fato que as interfaces dos demais planos mostram, de uma forma ou outra, o comprometimento de seus idealizadores com a educação na área de Artes. Mas as do Plano do Ludo-educar¹¹⁸ explicitam tal compromisso e o realizam através de interfaces que ressaltam o *sabor do saber*. Não estamos falando de *sites* de ensino à distância, mas de partes de *sites* independentes ou institucionais desenvolvidos com finalidade educacional; em especial comentaremos interfaces veiculadas no canal educativo de *sites* de museus de arte destinadas ao público infantil, infanto-juvenil ou a todos que buscam uma experiência lúdica e interativa com obras de arte. São iniciativas que exploram potencialidades educativas das tecnologias de comunicação (abordadas no tópico *Ciber-Saber*, capítulo *Recortes*) e vêm influenciadas pelos pressupostos teóricos e práticos da Educação Moderna¹¹⁹, algumas fazendo ecoar a *Didacta Magna* de Comênio, outras os *Ensaio*s de Montaigne.

¹¹⁸ O termo composto visa apontar objetos computacionais pelos quais se visa oferecer ao usuário experiência ao mesmo tempo educativa e divertida (ludo, oriundo do Latim *ludu*, brincadeira, divertimento). Para tanto tomamos como referência o neologismo Edutainment, que foi cunhado por Bob Heyman para qualificar os documentários da *National Geographic*, depois utilizado no lançamento do *Oric 1* em 1983, uma das primeiras versões de computador doméstico, e que segue sendo empregado para designar os *jogos sérios* e as estratégias comunicativas de instituições de educação informal, como os museus.

¹¹⁹ Essa categoria da história da educação foi abordada nos tópicos *Sabor-Educação* e *Saber-Atual* do capítulo *Recortes*.

Entre as interfaces lúdico-educativas mapeadas há as que formalizam seu objetivo pedagógico a partir de categorias próprias da cultura escolar, apontando para qual série são indicadas e que conteúdo disciplinar são ali abordados. Também encontramos interfaces que se afastam da Escola e mostram-se claramente influenciadas pela cultura dos *games*. Grosso modo, observamos desde *jogos didáticos* até *jogos sérios*.

Para definir esses tipos de jogos é necessário considerar que no *mercado de produtos* existem: a) **jogos de entretenimento**, comumente chamados *games*, desenvolvidos por programadores e *designers*, que simulam de forma crível mundos mais ou menos realistas ou fantásticos, envolvendo temáticas as mais variadas, nos quais o jogador depara-se com situações paradoxais, estabelece relações e toma atitudes, tendo uma experiência tão complexa quanto aquelas que vivemos nos períodos mais desafiadores de nossas vidas; b) **jogos didáticos**, desenvolvidos por pedagogos com o suporte de programadores e *designers*, cujo conteúdo é estruturado seguindo parâmetros da educação escolar (organizando os conteúdos por disciplinas e faixas etárias), visando servir como instrumental pedagógico para professores de escolas ou como exercício complementar às aulas. A distribuição e a venda desses dois tipos de jogo ocorrem por vias distintas: os *games* por distribuidores e lojas especializados em informática e entretenimento; os jogos didáticos, paralelamente a produtos educacionais como livros e vídeos didáticos.

Também existem desenvolvidos com propósito preciso e com público bem definido. Fazem parte do *mercado de serviços*¹²⁰ e são os chamados **jogos sérios** (tradução literal, que soa imprópria em português, da expressão *serious game*). Tais jogos têm interface que se aproxima menos dos jogos didáticos e mais dos *games*. São desenvolvidos visando, por exemplo, promover o aprendizado prático de conteúdos técnicos (jogos de treinamento), o debate sobre temas políticos (jogos

¹²⁰ Em 1940 o economista australiano Colin Clark advertiu sobre a mudança de paradigma econômico, focalizado menos no setor de produtos e mais no de serviços. O tema ganhou visibilidade em meio a “sociedade da informação”, em especial desde o estudo do sociólogo norte-americano Daniel Bell, em *The coming of post industrial society, a venture in social forecasting*.

ativistas, ver exemplo abaixo) ou a realização de campanhas de *marketing* (jogos persuasivos). Através de jogos desse tipo busca-se que o sujeito-jogador tenha experiência *prazerosa e de aprendizagem* com os conteúdos ali envolvidos¹²¹.

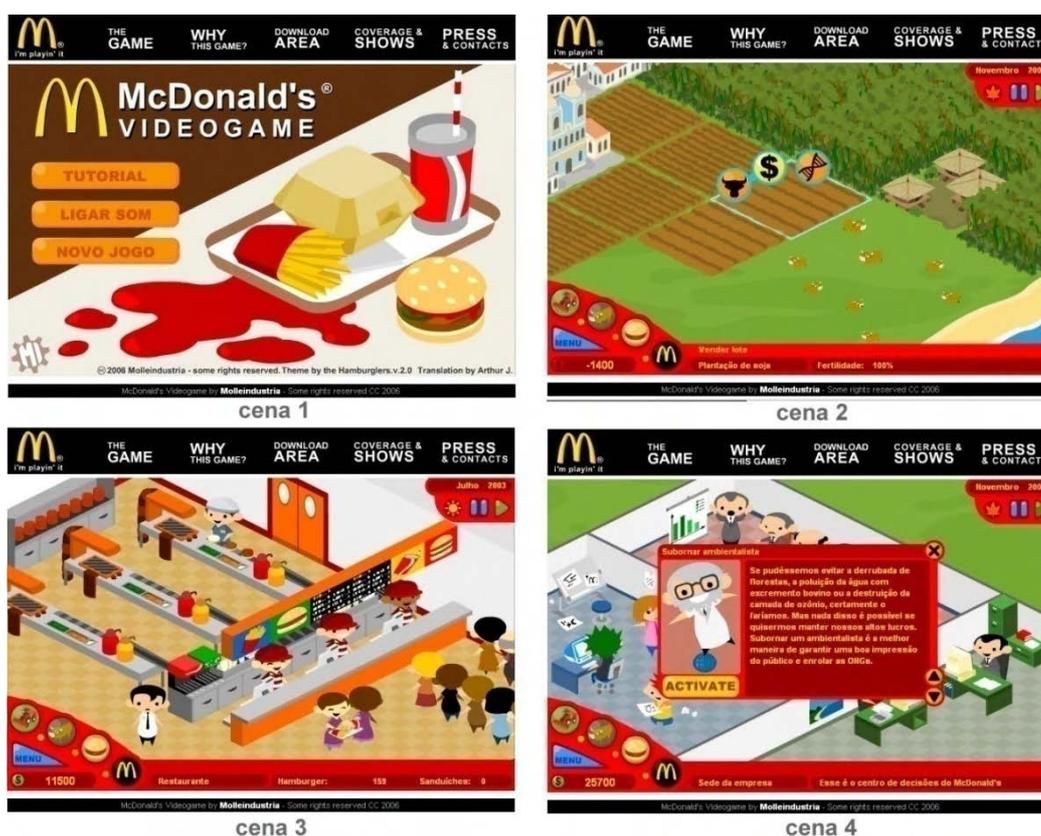


Figura 49: Cenas do jogo *The McDonald's Game* (<http://www.mcvideogame.com>). Jogo ativista que aponta implicações sociais e ambientais da indústria do *fast food*. Como afirma na apresentação do jogo, é uma “paródia digital do McDonald’s” com o objetivo de “divertir e educar”. A seqüência de telas que capturamos mostra: (1) abertura do jogo; (2) opção “fazenda” na qual o jogador deve administrar os recursos naturais dentro de quatro opções (plantar trigo, criar gado, fazer manipulações genéticas e vender o que produz); (3) na “lanchonete”, deve gerenciar a produção de comida e contratação de funcionários conforme a demanda de consumo; (4) no escritório da empresa McDonald, deve cuidar da “imagem” da empresa (aqui aparece a tela secundária onde pode ou não subornar um ambientalista). Há ainda a opção “frigorífico”. O modo como o jogador se comporta repercute tanto no meio ambiente quanto em seu fundo de capital (canto inferior esquerdo da tela).

¹²¹ Outra classificação foi feita por Cláudio Lúcio Mendes (2006): (a) jogos comerciais produzidos visando um público largo (*Final Fantasy* e *O senhor dos Anéis*); (b) jogos comerciais com potencial didático (*Civilization* e *Sim City*) que acabam sendo utilizados por professores que querem abordar conteúdos disciplinares dentro de um contexto cultural simulado; (c) jogos educativos (*Jogos das Letras*, da Yahoo! Brasil, e *Bellatrix*, da Fundação Educarede), com estrutura pautada nos currículos escolares e voltada ao ensino-aprendizagem. Ele desconsidera os jogos sérios e os experimentais.

O campo de pesquisa de jogos de computador ampliou-se tanto nas duas últimas décadas que deu margem à abertura de campo de problematização próprio e interdisciplinar denominado Ludologia. O termo foi usado na década de 1980 por Jesper Juul e Gonzalo Frasca, no intuito de dar o primeiro impulso na criação de uma teoria própria para os jogos de computador. Os ludologistas trazem a intenção de construir um campo de pensamento complexo, que não seja “colonizado” por categorias concebidas desde outras linguagens (como a literatura e o cinema). Buscam formar uma teoria tão permeável que não poderia ser recoberta por disciplina já existente (então a necessidade de um novo termo)¹²².

Apesar da abertura na abordagem teórica ali adotada, a escolha dos jogos que balizaram o pensamento dos ludologistas preferencialmente recai nos *games*. É fato que os *games* oferecem terreno amplo de pesquisa: são eles os mais divulgados, jogados e comentados; neles são testadas e difundidas as tecnologias “de ponta”. Mas, como disse Daniel Sánchez Crespo (2004), é necessário abrir o conceito de jogo de computador para aquilo que é produzido às margens do circuito comercial, pois os *games* acabam repetindo soluções de interface que já tiveram boa receptividade no mercado; seus desenvolvedores não se arriscam na abertura de novos gêneros, de soluções estéticas e perfis de público com a mesma ânsia dos desenvolvedores de jogos experimentais¹²³. E assim como os jogos comerciais vêm disseminando e impulsionando as pesquisas “de ponta” em tecnologia computacional, os jogos engendrados à margem desse circuito desempenham função semelhante nos planos comunicacional, conceitual, ético, estético e político.

Fomos a campo nesta perspectiva: para observar em que medida os jogos dos museus virtuais de arte são pesquisa “de ponta” no que tange a comunicação museal e os modos de perceber e saber Arte. Por isso, apesar de termos encontrado

¹²² Para saber mais: *Ludology.org* (<http://ludology.org>), *Center for Computer Games Research* (<http://game.itu.dk>), *Electronic Book Review* (<http://www.electronicbookreview.com>), *The Ludologist* (<http://www.jesperjuul.dk/ludologist>) e *Computer Game Studios* (<http://www.gamestudies.org>).

¹²³ Como os jogos literários de Jim Andrews (<http://vispo.com>), concebidos sem competitividade outra senão a da significação da poesia, potencializando a relação entre jogo, diversão e arte.

interfaces que se enquadram bem como *jogo sério* ou como *jogo didático*, entendemos que só as categorias de mercado não nos permitem avançar na reflexão acerca das interfaces lúdico-educativas mapeadas. Então não usamos subcategorias precisas para o Plano do Ludo-Educar – até porque a diversidade de soluções é característica comum entre as interfaces estudadas. O que fazemos é apontar e comentar os jogos mapeados numa seqüência pautada pelos seguintes critérios: a) jogos que não suscitam olhar para a imagem artística, pois as obras são colocadas a título de *ilustração* de conteúdos gerais; b) jogos que prescindem do olhar do jogador para a obra, de dois modos: b.1) jogos nos quais as obras *pairam na superfície gráfica* da interface e não existem nexos entre a estrutura interativa e as obras citadas, de modo que podemos trocar os arquivos de imagem e manter o restante da interface sem perder a usabilidade do jogo (como ocorre nos jogos de quebra-cabeça); b.2) jogos concebidos tendo como referência a própria obra, em suas especificidades semânticas ou formais, de modo que a interface apresenta-se como *extensão da obra* (ou de um conjunto de obras) lançada com o objetivo de oferecer ao visitante *online* um modo a mais de perceber e saber Arte. A última opção é a que converge com as idéias discutidas a partir dos jogos *A terceira face da carta* (comentado no Plano do Problematizar) e *Bosch Adventure Game* (abordado no capítulo *Campo 2*); a maioria dos *sites* comentados na seqüência foram escolhidos por incluir-se neste tipo de interface lúdico-educativa.

Entre os jogos que não exigem olhar para a imagem artística, um tipo de interface recorrente é o **QUIZ** (termo da língua inglesa que designa jogos rápidos de pergunta/resposta, que visam testar o conhecimento geral do jogador). Em *Historia da Arte.com.br* (<http://www.historiadaarte.com.br/jogos.html>) são concedidos 10 segundos para que o internauta responda perguntas sobre esse tema, tendo em vista conteúdos verbais e reproduções de obras veiculados em outra parte do *site*. Se o internauta responder errado é advertido para que preste mais atenção, se responder corretamente recebe aplausos.

Semelhante é o site **ArtQuizz** (<http://artquizz.free.fr>), com textos em inglês, francês e espanhol. Difere do anterior por não trazer textos informativos em paralelo ao teste; os conteúdos já são apresentados na forma de listas de perguntas com múltiplas respostas. Os textos são estruturados a partir de estilos de época e há reproduções das obras envolvidas em algumas das perguntas, como pista para que o internauta responda indagações como “quem pintou esse quadro?” ou “qual era o ofício do pai desse pintor?”.

Na National Portrait Gallery há três atividades *quiz* com temáticas diferentes. Em **Shakespeare Quiz** (<http://www.npg.org.uk/live/edquizzshakespeare.asp>) cada questão é acompanhada de fragmento textual desse literato e dois retratos de membros da corte. A tarefa do internauta é dizer sobre qual dos retratados refere-se o texto citado. Novamente, as perguntas referem-se a informações historiográficas e não às imagens artísticas.



Figura 50: *Shakespeare Quiz*, National Portrait Gallery.

O Museu Thyssen Bornemizsa desenvolveu dois jogos que atualizam a idéia de *quiz*, através de recursos próprios da comunicação em rede, destinados aos públicos jovem e adulto, permitindo participação individual ou em grupo, e que envolveu a disputa de prêmio final (oferecido pela empresa patrocinadora). O primeiro chamou-se **Laberinto Thyssen: el arte te desafia**; aconteceu no ano de 2002 e foi realizado em três fases, as duas primeiras via internet e a terceira presencial. A cada semana era lançado um desafio no *site* do museu. Para ser resolvido ele exigia que os jogadores perseguissem pistas que apontavam para outras partes do *site* do museu e



Figura 51: 6º enigma, primeira fase, de *Los enigmas de Educa Thyssen*.

Este enigma, chamado “de copa”, traz: um fragmento de pintura com pinceladas largas e pastosas; o texto “o quadro ele pintou um ano depois que um capicua e um ano antes de sua morte. Se chamava como Munch, apesar de em sua língua vernácula, e seu estilo apóia-se em pintores como Velázquez ou Goya”; a pista “muitos o confundem com Claudio”; e a pergunta “que esporte olímpico pratica a que se vê de frente?”. A imagem sugere ser pintura do final do século XIX e, em função da pista do ano capicua, aponta ao ano de 1882. O nome do autor da pintura está entredito no enigma: o primeiro nome de Munch é Edvard e como a pista traz na palavra “Claudio” um *link* para o *site* do Museu Marmottan Monet, tudo indica que o autor da imagem é Edouard Manet – quem justamente buscou referência em Goya e Velázquez. Consultando as obras de Manet existentes no banco de dados do Museu Thyssen chegamos à pintura *Amazona de frente* (c. 1882) e concluimos que o esporte olímpico que é a resposta do enigma é *hípica*. É possível ver outros enigmas como este, lançar respostas (pois o sistema de verificação segue em funcionamento), ver a classificação dos jogadores e o tempo que estes levaram para resolver cada etapa do jogo em <http://www.educathyssen.gentedamente.com/fases.php>.

loais da Web, exigindo navegação hábil. O conceito do jogo era justapor educação, entretenimento e interatividade. Há pouca informação disponível sobre *Laberinto Thyssen*. Sabemos que envolveu 300 equipes e 2.000 jogadores individuais; foi um dos primeiros passos da instituição dentro do novo enfoque de ação museal, lançado na virada para o século XXI, com o objetivo de consolidar-se enquanto espaço de participação do público, deslocando este da posição de “quem recebe mensagens” para a de “quem constrói conteúdo” (ESPADAS; FERRERAS, 2003).

O segundo jogo que a instituição lançou foi

Los enigmas de Educa Thyssen, que deixou clara a afinidade com o conceito de *quiz* em seu subtítulo, no qual afirmava ser um jogo “para por a prova teus conhecimentos sobre arte e também o que sabes sobre o museu”. A preocupação de propiciar o

conhecer não apenas em Arte mas sobre o próprio museu é condizente com o fato de o Museu Thyssen Bornemisza ser extremamente jovem: fundado em 1992 a partir da coleção do casal de barões Thyssen-Bornemisza, composta por 775 quadros, que em 1993 foi adquirida pelo Governo espanhol e, mesmo permanecendo sob cuidados da fundação da família, ficando disponível para visitação pública. Pela curta história do museu a coleção Thyssen ainda é pouco conhecida, o que torna especialmente propícia a estratégia de jogo com perguntas enigmáticas que só podem ser respondidas pela investigação nos arquivos (banco de dados *online*) do Museu.

Los enigmas... foi estruturado em três fases, cada uma com um grau de dificuldade superior à anterior: a primeira incluiu 18 enigmas e durou de novembro de 2005 a março de 2006; a segunda, com 8 enigmas, de abril de 2006 a julho de 2006; a terceira incluiu 23 enigmas, de setembro de 2006 a fevereiro de 2007. O jogador precisava estar cadastrado (com nome, ano de nascimento, e-mail e senha) para poder acessar, responder os enigmas lançados (geralmente a cada quinzena) e ser posicionado dentro do sistema de classificação. Cada resposta correta

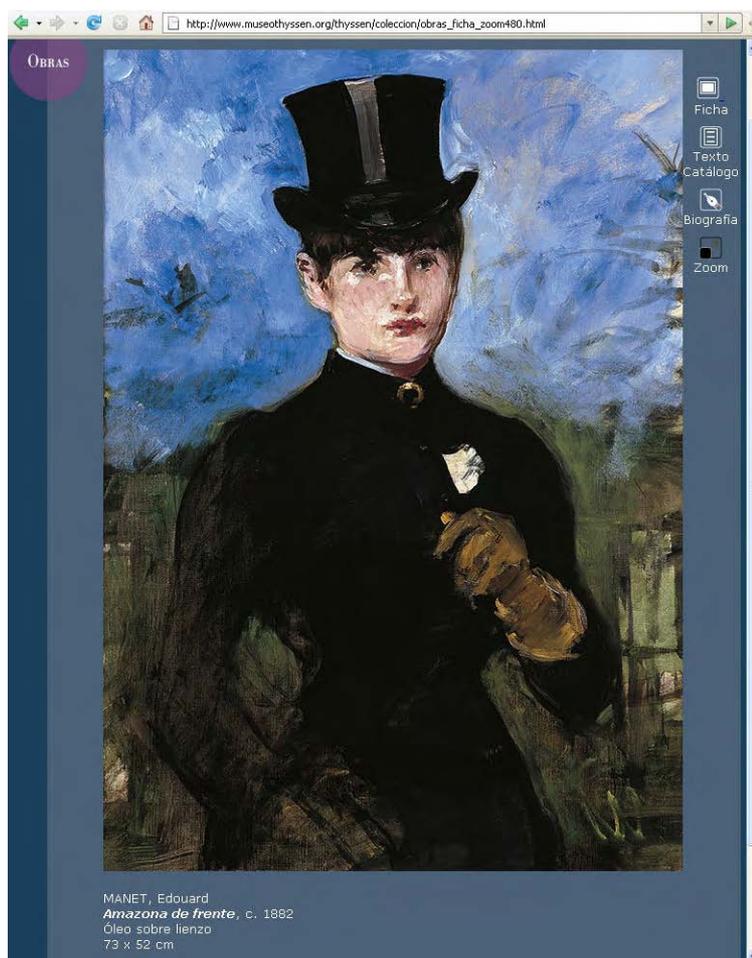


Figura 52: Página de obra no banco de dados *online* do Museu Thyssen: *Amazona de frente*, Manet (obra citada no 6º enigma de *Los enigmas...*).

computava pontos no placar do jogador, não apenas referentes ao enigma solucionado mas também ao tempo gasto entre o acesso à pergunta e a obtenção da resposta; quanto mais rápido fosse, melhor colocado o jogador ficaria em relação aos demais acertadores. Para as respostas erradas não havia possibilidade de conserto, pois não era dada uma segunda chance ao jogador. Cada enigma envolvia quatro elementos: o título, o breve texto, a imagem, a dica e a pergunta a ser respondida. Eram lançados na categoria “enigma ativo”, onde permaneciam por várias semanas disponíveis apenas aos jogadores (registrados); depois ficavam abertos a qualquer visitante do *site*, fora da concorrência de prêmios¹²⁴.

Entre os jogos que não detêm o olhar do internauta na obra propriamente dita há aqueles que se servem da obra para ilustrar conteúdos de outras áreas de conhecimento, que não a de Arte. Exemplo está no canal educacional do National Museum of Wildlife Art (http://www.wildlifeart.org/Frame_HomePage.cfm) cuja página de entrada é o desenho vetorial de uma paisagem característica da região do museu, com quatro animais que atuam como entrada para as atividades oferecidas a crianças: a) o *alce* leva ao filme informativo sobre este animal (nascimento, processo de crescimento, tipos de predadores, sistema digestivo, ciclo de migrações, entre outras informações), o qual inclui obras de arte do acervo do museu a título de ilustração dos conteúdos objetivos apresentados; b) o *urso* leva a animações acerca das estratégias de composição de imagem utilizadas pelo artista Carl Rugius, que representava a vida selvagem norte-americana; c) duas *raposas* que conversam sobre a proximidade entre atividades esportivas dos humanos e habilidades de animais selvagens (como destreza, velocidade e cautela) e trazem dicas ilustradas com pinturas do acervo de brincadeiras baseadas em comportamentos animais (como o jogo de pega-pega, ali denominado “raposa e coelhos”); d) o *bisonte* é a única opção que, de fato, conduz a um jogo *online*.

¹²⁴ Apesar de senhas, o *site* do Museu Thyssen e os demais citados na tese são de acesso gratuito.

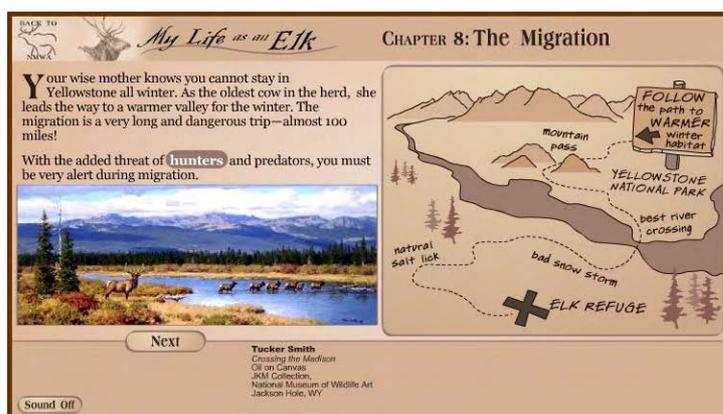
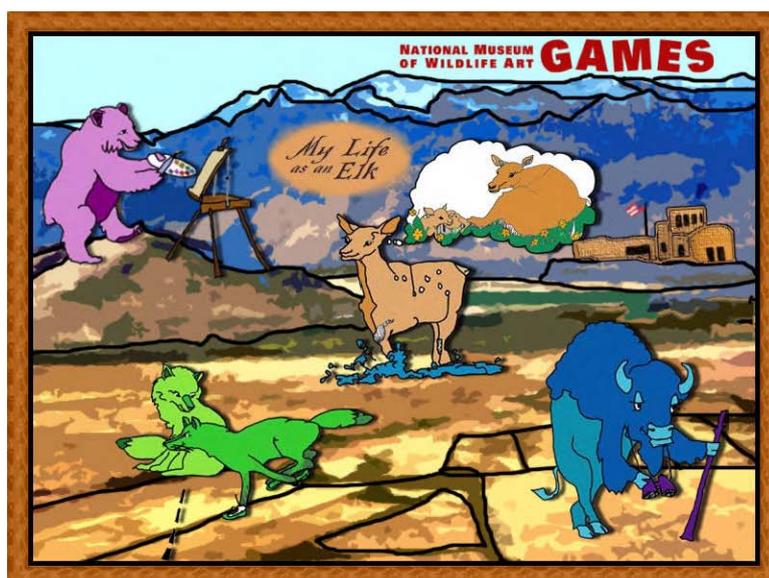


Figura 53: Seção *games*, National Museum of Wildlife: (1) cursor sobre a opção “alce”; (2) página da opção “alce”.

Trata-se do **Art Tales**: *Telling stories with wildlife*¹²⁵ no qual se pergunta ao visitante “O que você quer ser?” e oferece 3 possibilidades de resposta-escolha:

a) *imagine que você é* curador de um museu, que o seu trabalho é organizar uma exposição de arte. Pergunta-se ao internauta: “Você quer mostrar animais selvagens das montanhas rochosas? A belas-artes de artistas europeus? Esculturas de animais selvagens? Animais

selvagens africanos? Ou as obras de um único artista? Explore a coleção do museu e um tema para sua exposição!”. A cada obra escolhida, o visitante pode incluir comentário e som, este a partir de uma lista de opções que varia de música erudita à folclórica. As exposições montadas podem ser disponibilizadas pelo usuário ao público que visita o *site*;

b) *imagine que você é* o redator de diário de campo, na posição de pesquisador da vida selvagem, que deve mostrar o que se “pode aprender em cada obra de arte” do acervo do museu. O visitante deve escolher uma obra, um som e

¹²⁵ Interface desenvolvida em 2000 pela empresa Eduweb, especializada em interfaces interativas para *sites* de museus de Arte, Ciência e História.

fazer a descrição das características do animal representado num formulário padrão que lhe é oferecido, no qual constam as seguintes especificações: espécie, hábitat, singularidades e ameaça que representa;

c) *imagine que você é explorador, vivendo no oeste americano há duzentos anos, acompanhado por artistas que lhe fornecem imagens e sugerem músicas. Esse percurso culmina na redação de um texto que deve responder às seguintes perguntas: “a obra escolhida mostra algum elemento geográfico? Que clima você encontrou? Há algum animal exótico na imagem? Algum é semelhante aos animais que você já conhecia? Você encontrou mais alguém em sua expedição? Quem?”*

Essa interface foi premiada pela organização *Museums and the Web* em 2001, categoria de melhor suporte educacional de *site* de museu, e destacada por seu potencial de estímulo a *observação* e *pensamento*. De qualquer modo, o que se vimos na interface foi mais o estímulo ao estudo científico da vida selvagem do que a leitura das diferentes *formas* de representar o tema, latentes nas obras do acervo.

Mystery of the poison-dart frog (<http://www.ncartmuseum.org/costarica>) é outra interface voltada às disciplinas de Ciências, História e Artes¹²⁶. É o destaque do canal educativo do *site* do North Carolina Museum of Art, disponível em espanhol e inglês, concebido a partir das peças que compõem a Galeria de Tesouros naquele museu. A hipermídia foi estruturada a partir de narrativa de ficção, tendo na parte gráfica da interface a imagem de um livro com desenhos (de ambientes e personagens da narrativa), textos (geralmente em diálogo) e fotografias (peças do acervo do museu). É contada a aventura dos personagens Zeke e Zoey que voam até a Costa Rica e vão ao Museu Derrigo (que só existe na narrativa) para encontrar Camila. Ela, funcionária do museu, convida os dois para irem até sua sala de trabalho, em zona restrita do museu, onde lhes mostra seis peças do acervo sobre as quais estava estudando e redigindo fichas de catalogação. A chegada inesperada de outro funcionário, Fausto, obriga Zeke e Zoey a se esconderem e Camila a sair da sala.

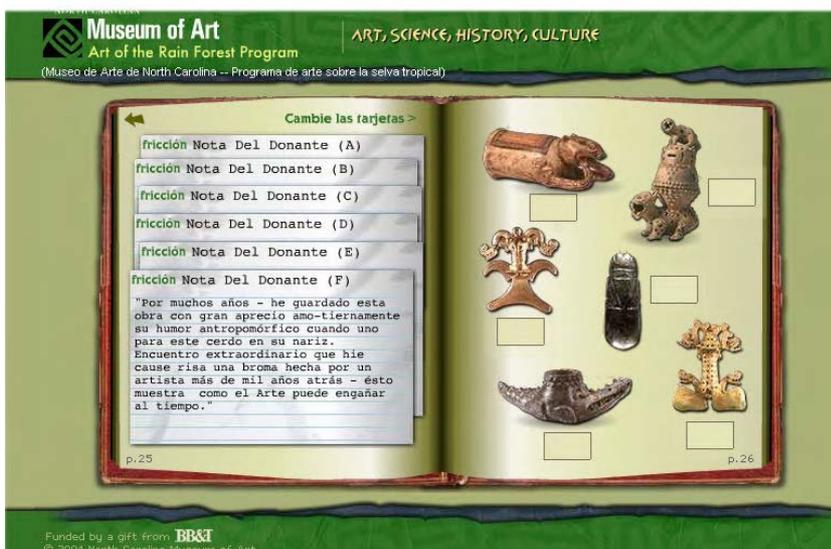
¹²⁶ A hipermídia foi desenvolvida entre 2003-2004 pela empresa de *design* interativo Logan Watts.



cena 1



cena 2



cena 3

Passado o susto o jogador descobre que Fausto misturou as fichas ordenadas por Camila e, pior, trancou a porta da sala. A partir deste ponto da narrativa o jogador precisa ler cada uma das fichas e ligá-las aos objetos corretos. Para tanto o jogador pode acessar seis diálogos por telefone com pessoas que Camila costuma consultar (um artista, uma arqueóloga, uma bióloga, um amigo, um bibliotecário e uma antropóloga) e assim obtém as informações para realizar sua missão.

Além do percurso pela narrativa, a interface oferece imagens e textos

Figura 54: *Mystery of the poison-dart frog*, Museu de Arte de Carolina do Norte: (1) mapa da Costa Rica; (2) Zeke e Zoey chagando ao Museu; (3) peças do acervo e fichas de catalogação.

informativos sobre a Costa Rica e animais representados nas peças, a reprodução destas e, por fim, outras obras sobre animais selvagens pertencentes ao acervo do Museu. O *site* também traz sugestões para uso do jogo em sala de aula, pela escolha de uma das seis peças investigadas por Zeke e Zoey. Por exemplo, na página sobre *Frog Pendant* (amuleto de ouro, Costa Rica, entre 1100-1600 d.C) tem a reprodução fotográfica da peça e sugestões de atividades para cada disciplina: em Artes, construir molde para fazer um amuleto; em Literatura, escrever fábula sobre rãs e serpentes; em Ciências, descrever o veneno das rãs coloridas da América do Sul e Central, ou verificar o ponto de fusão do ouro. Assim como em *Art tales*, aqui a ênfase está em conteúdos objetivos e não nas imagens simbólicas citadas no jogo.

O fazer experimental é conteúdo recorrente nas hipermídias de museus de arte, cujo palco funciona como mesa de trabalho para construção de composições. Exemplo está no canal *Tate Kids* (voltado às crianças, no site comum das galerias Tate Modern, Tate Britain, Tate Liverpool e Tate St. Ives): **My imaginary city** (<http://kids.tate.org.uk/games/my-imaginary-city/>), onde o internauta monta imagens panorâmicas a partir de cinco opções de fundo (prédios, estradas, transportes, natureza, detalhes), cada qual com seis opções de figuras a serem arrastadas sobre o palco, seis ajustes de cor para cada figura e três tipos de ornamento para emoldurar a composição (orifícios de visão por binóculo, plantas tropicais e estalactites de gelo). Arrastando as figuras sobre o palco é possível alterar suas dimensões, localização e plano dentro do quadro de composição. Após montada a cidade imaginária, o internauta pode imprimi-la ou apenas deixá-la disponível na galeria da hipermídia que, em 01 de fevereiro de 2008, continha 11.300 imagens.

As figuras usadas nas composições foram retiradas de obras do acervo do museu. As reproduções destas obras, acompanhadas de seu título e do nome do artista, estão disponíveis na opção *spot the detail* da própria hipermídia. Mas os arquivos gráficos com os quais o internauta interage não são reproduções fotográficas, mas cópias feitas em desenho bidimensional vetorial. Isso facilita a

inclusão de recursos, como os de ajuste de cor e alteração de tamanhos, ao custo de perder-se a plasticidade da obra de referência, preservando apenas um esboço em linha. Ou seja, a ligação entre as obras e a atividade interativa é praticamente ausente. O que há é espaço para fazer composições.

A hipermídia do canal educativo do *site* da National Gallery de Londres também oferece ferramentas para fazer composições *online*, mas em linguagem sonora ao invés de visual. Trata-se de **Noisy Paintings**

(http://www.nationalgallery.org.uk/art_action_zone/noisy/default_acc.htm) que traz reproduções de três obras do acervo: *The Battle of San Romano*, de Uccello (1438-40), *Tiger in a Tropical Storm*, de Rousseau (1891), e *Bathers at La Grenouillère*, de Claude Monet (1869). A partir de cada obra é solicitado ao internauta a composição de um fundo sonoro, mesclando arquivos de sonoplastia (como de pessoas, vento, cavalos e chuva) que podem ser ouvidos e incluídos ou não. Terminada a composição,

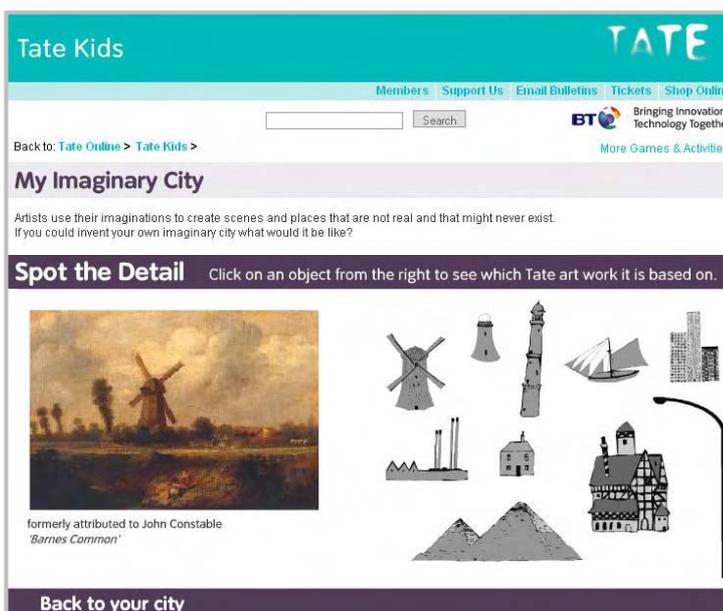
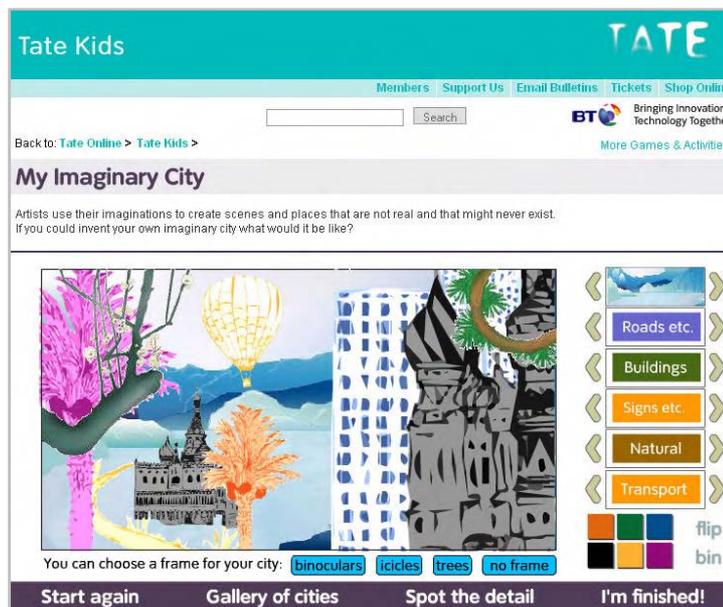


Figura 55: *My Imaginary City*, Tate Gallery: (1) página principal; (2) opção *spot the detail*.



Figura 56: *Noisy Paintings*, National Gallery de Londres.

passa-se à página seguinte onde aparece a obra com os arquivos de som marcados, simultaneamente tocando. Depois é possível voltar à página anterior, para refazer a composição, ou acessar os dados

históricos da obra. O objetivo parece ser estimular a observação da obra através da busca de sons coerentes com cada tema representado.

Dos museus que visitamos na Web o que oferece maior número de interfaces lúdico-interativas é a National Gallery of Art (NGA) de Washington, no canal *NGA Kids*. Algumas interfaces exigem observação das obras do acervo, outras são espaço de experimentação de técnicas artísticas. Começaremos comentando as hipermídias deste segundo grupo, **The art zone** (<http://www.nga.gov/kids/zone>), que oferecem ferramentas para a construção de gráficos vetoriais: em *Mobile*, montar móveis virtuais, tridimensionais e animados, com formas geométricas que fazem referência às obras de Alexander Calder¹²⁷; em *Collage Machine* é possível compor com formas geométricas e tipográficas, fragmentos de fotografias do cotidiano e de obras; em *3D Twirler*, manipular a forma, o ângulo de visão e a textura

¹²⁷ Essa interface é exceção entre as outras de *The art zone*, caracterizadas aqui como hipermídias não estruturadas a partir de obras de arte. *Mobile* simula o processo construtivo de Calder: o internauta coloca uma figura geométrica num dos cantos da vareta mestra do móbile; a vareta perde equilíbrio e o internauta vê-se obrigado a agregar, do outro lado da vareta mestra, outra figura ou uma nova vareta com formas menores; assim segue até o internauta desejar. É possível visualizar o móbile montado em ângulo frontal ou superior, girá-lo e mudar o fundo escuro por outros.

de objetos que flutuam em um fundo preto, simulações tridimensionais de objetos retirados de pinturas do acervo (como a sombrinha da obra *Madame Monet e seu filho*, de Claude Monet); em *Wallovers*, construir desenhos em uma superfície reticulada (em quadrados ou hexágonos) programada para duplicar o traçado feito

em uma célula em todas as demais; em *Flow*, retomar a lógica da repetição do traço, mas agora fora da estrutura reticulada e gerando formas fractais e em movimento. Interfaces interativas para desenhar e montar imagens são recorrentes na Web, mas geralmente trazem recursos mínimos de interação (escolha de tipo de traçado, de cores e ajuste de transparência). É nesse ponto que o *The art zone* singulariza-se em relação às demais interfaces de experimentação visual: pela qualidade e diversidade das ferramentas e procedimentos técnicos que oferece.

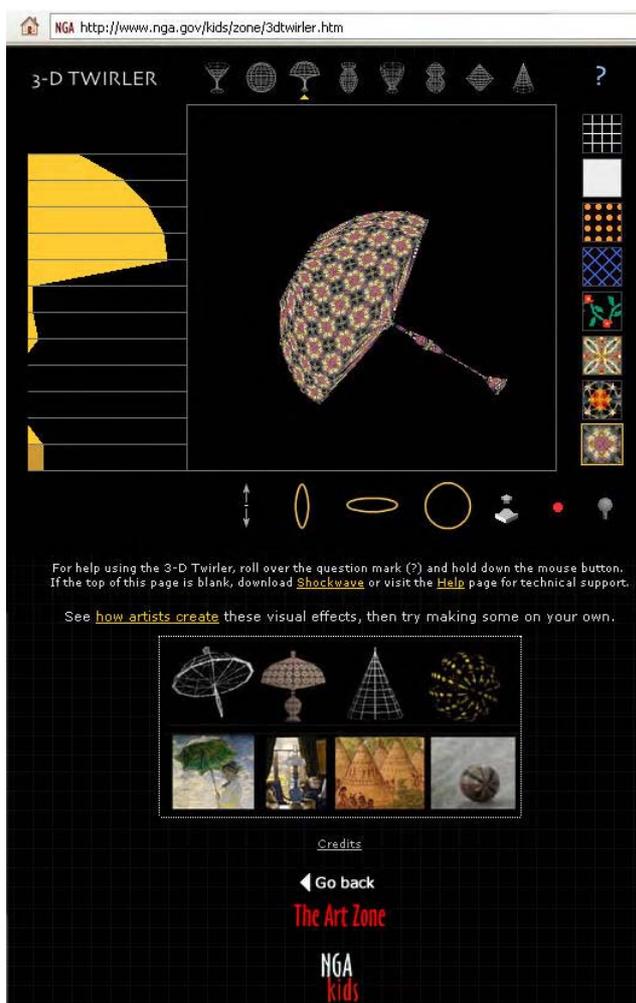


Figura 57: 3D Twirler, NGA de Washington.

Outras duas interfaces da NGA reúnem recursos interativos em interface amigável, mas que oferecem ao internauta mais do que experimentação técnica. São interfaces desenvolvidas posteriormente às do *The art zone* e que incluem conteúdos históricos do acervo do museu. A primeira é **Still life composer** (<http://www.nga.gov/kids/zone/stilllife.htm>) que aborda o gênero de pintura

natureza morta (ou “vida silenciosa”, em língua inglesa) e oferece recursos para fazer composições a partir de quarenta reproduções de peças do acervo; não são apenas fragmentos de pinturas de natureza morta, mas objetos que se encaixam nesse gênero, como o vaso de Dynasty, a escultura para mesa de Modigliani e o cavalinho miniatura, parte da coleção de brinquedos da NGA. A hipermídia abre com o canto de uma mesa no palco, sobre

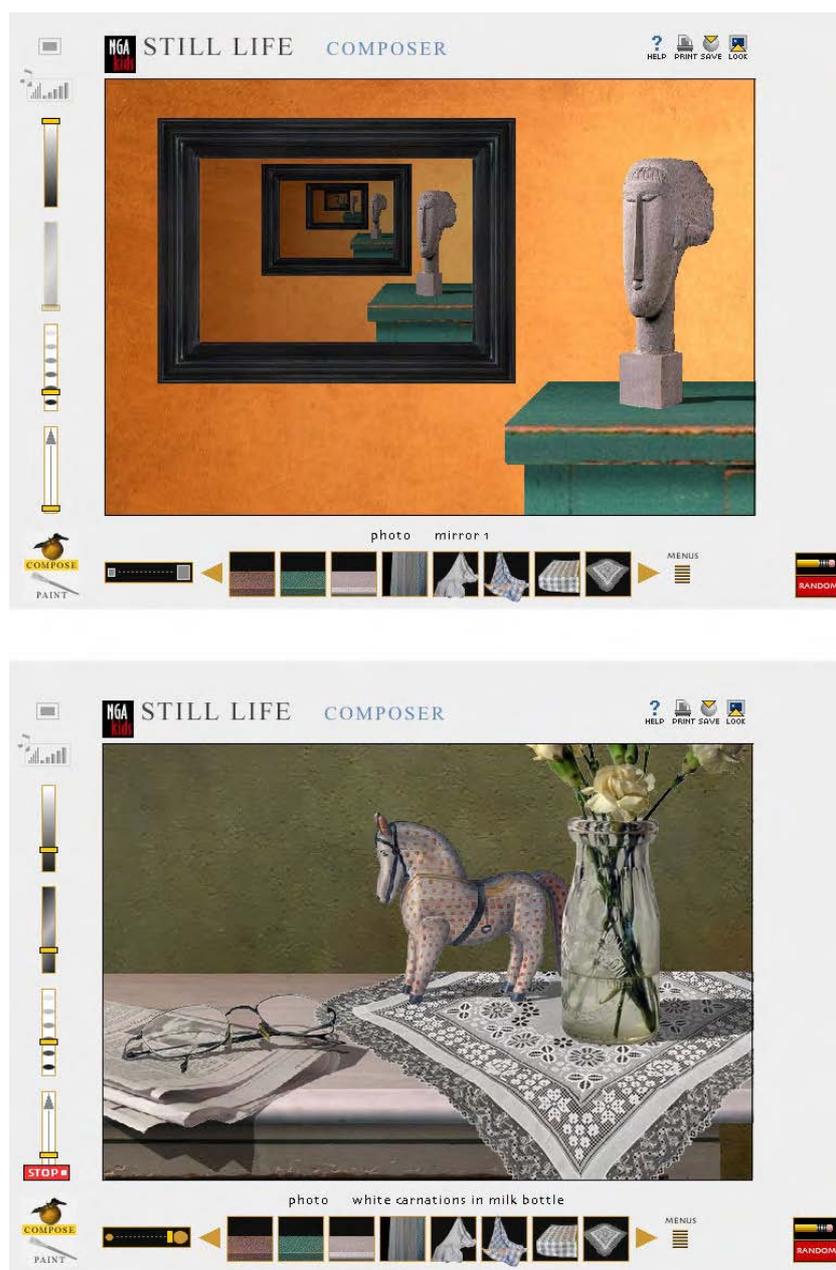


Figura 58: *Still life composer*, NGA de Washington.

a qual o internauta irá montar sua composição. O *menu* traz oito opções de escolha para cada um dos quinze tipos de imagens oferecidos com os seguintes títulos: *animais, maçãs 1, maçãs 2, livros/espelhos/papéis, potes, tecidos, flores, frutas 1, frutas 2, objetos, pessoas, conchas, mesas, vasos e paredes*. Os objetos escolhidos caem suavemente sobre a mesa do palco – simulando o movimento de colocar o objeto em um espaço tridimensional e não o de colar uma estampa sobre um suporte

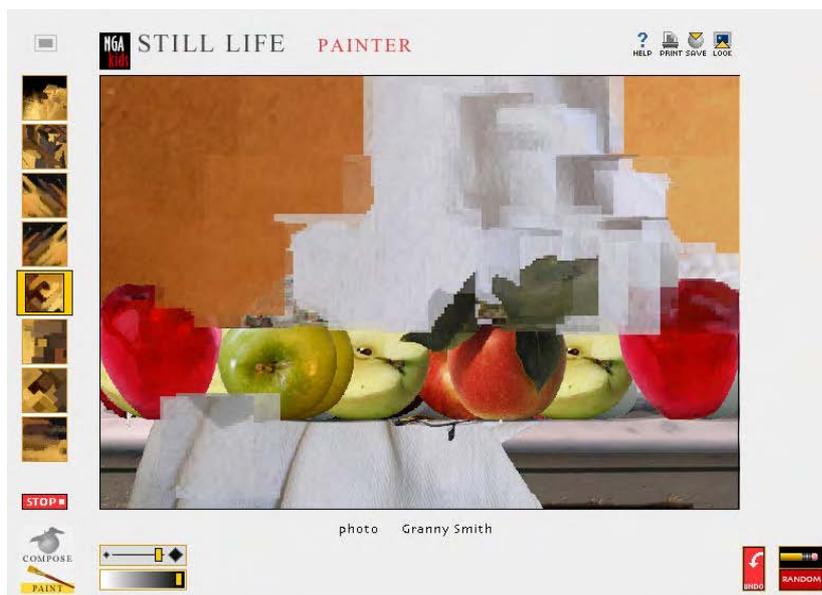


Figura 59: *Still life composer*, NGA de Washington.

A hipermídia *Still life composer* foi lançada em 2007, concebida e programada por Al Jarnow (Protozone Inc.) e produzida por Donna Mann (publicações educativas da NGA) a partir das obras listadas em www.nga.gov/kids/zone/stilllife/ngakids-stilllife-checklist.pdf. Foi desenvolvida em Shockwave e possui 8 MB, por isso avisa na página introdutória sobre a necessidade de conexão com a Internet em banda larga e aconselha, ao internauta que não dispõe desta, carregar todo o arquivo antes de começar a jogar.

bidimensional –, sendo que a queda produz som coerente com o tipo de material e o peso que o objeto possui. Este grau de detalhamento dá *calor* à interface, envolve o interator. Até quando arrastamos um objeto que está no palco em direção do limite do tampo da mesa ele cai e “quebra”, acionando som correspondente ao tipo de objeto. No palco é possível transformar os objetos em tamanho (através da barra de ferramentas) e posição, arrastando-os em três direções (horizontal, vertical e profundidade) de modo a alterar os planos da composição. A preocupação com os

detalhes chega ao ponto de haver ajuste de perspectiva nos objetos achatados (como livros e folhas de papel) quando estes são deslocados sobre o palco na vertical.

A sombra dos objetos também varia em tamanho e contraste em função do ajuste de luminosidade que o internauta aplica no ambiente. Alguns objetos, quando clicados, são animados: o cavalinho saltita no palco, o ovo quebra, a bonequinha de pano vira a face e o soldadinho mexe os braços. Os objetos com vidro (como os óculos) têm transparência. Ao adicionar o objeto-espelho ao palco, a composição é capturada e mostrada dentro da moldura, que aparece na parede de fundo do palco. Quando acionamos esse recurso seguidas vezes, criamos uma caleidoscópica seqüência de imagens refletidas – como acontece quando um monitor de TV, em transmissão ao vivo, é filmado pela câmera que está sendo transmitida. Ainda, mudando o modo de interação com a hipermídia de *composer* para *painter*, é possível aplicar texturizações sobre toda a superfície da composição já montada. E as composições podem ser guardadas através do botão *save* e revistas na opção *look*.

A interface sobre natureza morta é a versão melhorada (em recursos interativos) de outra desenvolvida pela mesma equipe, **Dutch Dollhouse Interactive** (<http://www.nga.gov/kids/zone/zone.htm#dollhouse>), em 2006. Esta fora construída a partir de fragmentos de *pinturas de gênero*¹²⁸ de artistas como Pieter de Hooch, Jan Steen e Johannes Vermeer, mas simulando uma *poppenhuis* dos séculos XVII e XVIII, que são casas de boneca feitas para entretenimento adulto. O internauta tem no palco da hipermídia a vista (em corte frontal) de uma casa de três pisos, com cozinha, sala e ateliê de artista, e com quintal. Diferente do jogo anterior, neste o internauta encontra o palco ocupado por elementos que podem ser descartados, deslocados ou trocados usando o *menu* – o qual oferece em média trinta opções de escolha em cada andar da casa. É possível fotografar os cômodos e transformar a composição do

¹²⁸ Gênero de pintura artística consolidado nos Países Baixos (atual Holanda) no século XVI e XVII, região que não tinha uma corte (uma vez que a região era organizada em províncias) nem um clero sediado (já que eles adotaram o recém-surgido protestantismo). Isso, assim como o enriquecimento dos comerciantes daquela região à época, deu margem ao aquecimento do mercado de obras retratando cenas cotidianas de camponeses e cidadãos (ao invés das opulentas cenas mitológicas, religiosas e históricas), em formatos pequenos, condizente com as proporções das casas.



Figura 60: Dutch Dollhouse Interactive, NGA Washington.

internauta em quadro, ou pintar uma tela no ateliê do terceiro piso, ou ainda desenhar padrões geométricos nos azulejos da cozinha, na toalha da mesa da sala e no trabalho de bordado que está sendo feito por uma personagem.

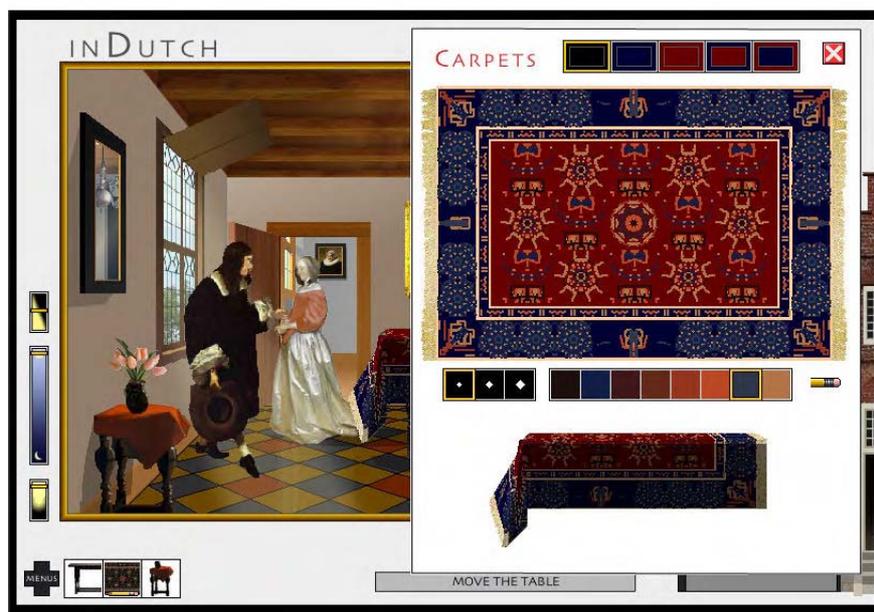
A referência a Vermeer é explícita: nas temáticas da pintura de gênero; no personagem a postos na entrada da hipermídia (fragmento de uma das quatro obras desse artista que faz parte do acervo do museu: *Girl with the Red Hat*, 1666); na

recriação do ateliê do artista no último andar da casa, onde está colocado um cavalete e recurso para o interator pintar um quadro.

É oferecida ao internauta a dupla experiência de brincar com um *poppenhuis* em versão virtual e fazer exercícios de composição à maneira da pintura de gênero holandesa, em especial, de Vermeer. E o interator não apenas toma consciência das

Figura 61: *Dutch Dollhouse Interactive*, NGA Washington.

Johannes Vermeer viveu em Delft, na Holanda, entre 1632-1675. Seus quadros, de pequenas dimensões, se destacaram pelo naturalismo, detalhamento das texturas, fidedignidade das cores e, principalmente, pelo tratamento da luminosidade. Em 2003 – três anos antes do lançamento da hipermídia do *NGA Kids* – o olhar apurado de Vermeer para a luz foi abordado no filme *Moça com brinco de pérola*, dirigido por Peter Webber (Inglaterra/Luxemburgo), que também reproduz em detalhes o ateliê do artista e representa sua obstinação em estudar a luz (controlando a abertura e fechamento das janelas e permitindo ou não a limpeza dos vidros). Está posta no filme a analogia entre o ato fotográfico e pictórico, enunciado na cena em que Vermeer utiliza câmera escura (tecnologia precedente a máquina fotográfica, usada na Europa desde o século XVI).



temáticas características desse gênero, mas pratica a construção de texturas (como na parte em que constrói o padrão da toalha de mesa), descobre a dificuldade de colocar muitas formas (móveis, objetos e personagens) em espaços reduzidos, vê-se impelido a trabalhar com a luz e descobre os efeitos dela nas cores e na composição em geral, através de recursos de controle dos raios de sol que penetram o ambiente pela janela).

Outros tipos de interface recorrentes nos *sites* de museus de arte são de **quebra-cabeça** e **jogo da memória**. Exemplos estão no canal educativo do *site* do North Carolina Museum of Art: em *Jigsaw Masterpieces* (<http://ncartmuseum.org/exhibitions/student/puzzles.shtml#jigsaw>) são oferecidos quatro quebra-cabeças com obras do acervo do museu e, em *Treasure Hunt* (<http://ncartmuseum.org/exhibitions/student/puzzles.shtml#jigsaw>) um jogo da memória feito com fragmentos de obras (representações faciais em totens e quadros) que, depois de resolvido, compõe a reprodução completa de uma das obras citadas. Ambos foram feitos com programação randômica, de modo que cada vez que o internauta inicia uma partida encontra as peças em posições diferentes e é

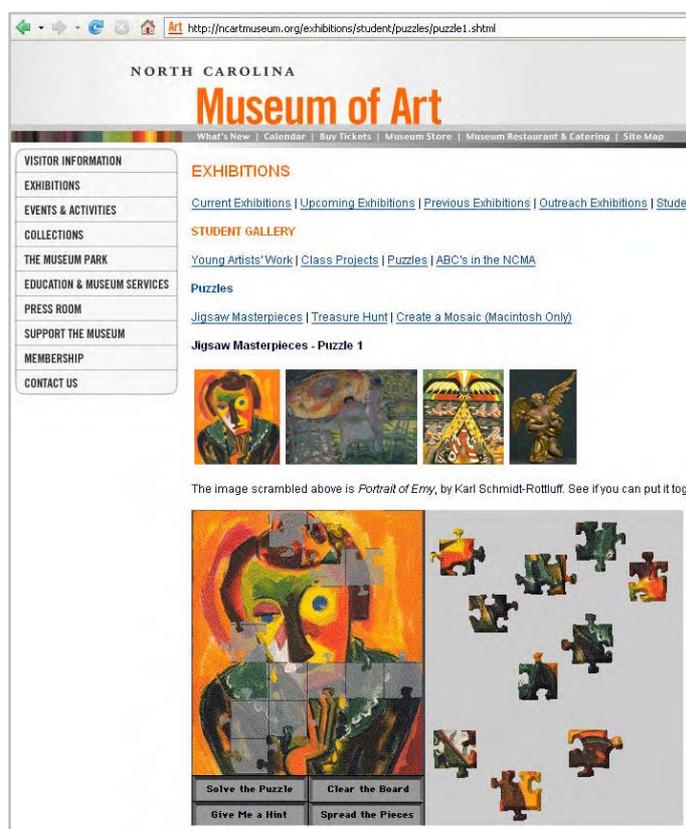


Figura 62: *Jigsaw Masterpieces*, do NCArt Museum.

estimulado a jogar de novo. Apesar da reprodução da obra ser o assunto principal desses jogos, o olhar exigido ao jogador para que o jogo seja resolvido não vai além da superfície gráfica da obra. Para resolver o primeiro basta identificar a continuidade de linhas e cores; para o segundo, a recorrência de gráficos idênticos. Não é necessário ao internauta perguntar-se sobre os dizeres da obra nem deter-se em sua forma, pois não existem nexos entre as obras e a interface. Poderíamos mudar as obras, mantendo toda a programação do jogo, sem causar prejuízo de sua usabilidade.

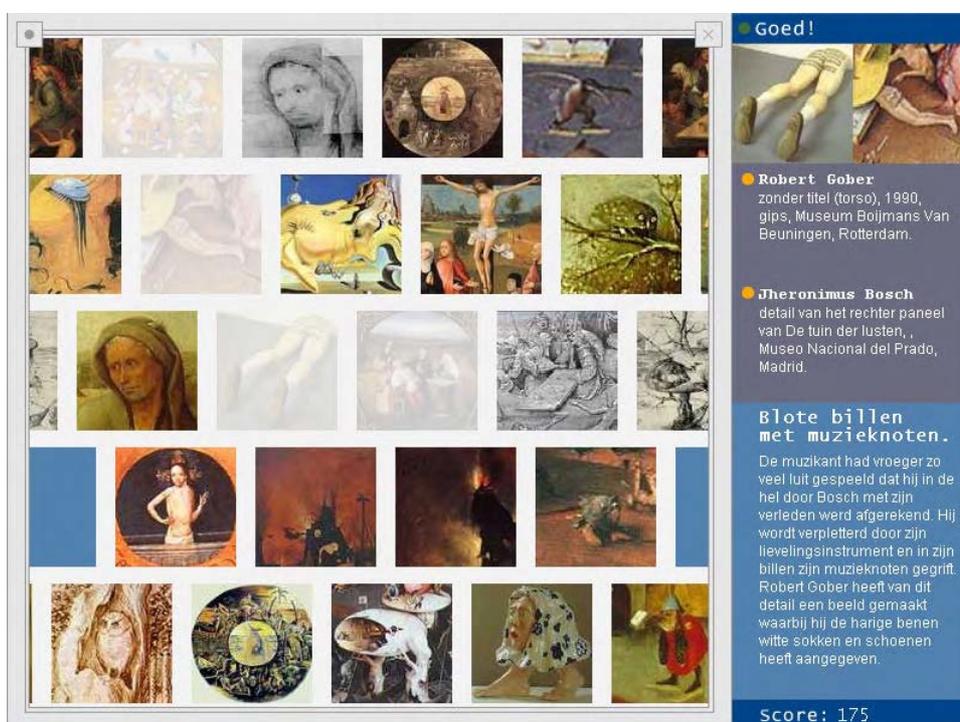


Figura 63: *Memory Spel*, em *Bosch Universe*.

Um olhar mais apurado para a obra se faz necessário na variação do jogo da memória disponível em *Bosch Universe*. O jogo chama-se **Memory Spel** (<http://www.boschuniverse.com/memoryspel>): o internauta depara-se como fragmentos de obras de Bosch e de outros artistas do século XX que fizeram referência ao imaginário boschniano. Esses fragmentos se deslocam horizontalmente sobre o palco da hipermídia e o objetivo do jogador é formar pares entre obras que

são diferentes mas possuem algumas semelhanças. Um dos pares possíveis é entre detalhe da aba direita de *O jardim das delícias* (Bosch, 1500), no qual um corpo nu deitado com as costas para cima sai de trás de um amontoado de instrumentos e livros musicais, com escultura de Robert Gober (1990), na qual um corpo em tamanho natural, visível da cintura para baixo, “sai” da parede do museu e estende-se pelo chão, tendo uma partitura musical impressa nas nádegas. Cada par encontrado faz abrir dados das duas obras citadas no canto direito da tela do jogo e breve comentário sobre a relação estabelecida entre elas. Esse jogo não exige do internauta atenção sobre a posição de cada peça – as peças permanecem *abertas* e *deslizando* sobre o palco, subvertendo o jogo da memória convencional, no qual solicita ao jogador que memorize o *local* de cada peça *encoberta*. Em *Memory spel* o jogador precisa estar atento ao enunciado das obras; não basta identificar figuras iguais, é preciso reconhecer *variações* a partir das obras de Bosch.

Estrutura semelhante está em **Viagem ao mundo de Candinho**, *site* do Projeto Portinari¹²⁹ (<http://www.portinari.org.br/candinho/candinho/abertura.htm>), site de interface colorida apresentado pelo personagem Candinho (referente à infância de Cândido Portinari). São priorizadas as informações biográficas a partir de 32 obras do artista, estas com temáticas relacionadas à infância que ele viveu, das brincadeiras infantis (como pula-cela e papagaio) à vida interiorana (na figura do espantalho e em cenas de campo). Em parte do *site* as obras ilustram dados biográficos, em outra fazem parte de jogos. Há quebra-cabeça, jogo da memória e o

¹²⁹ O Projeto nasceu em 1979 (parceria FINEP e PUC-RJ, coordenação de João Cândido Portinari), quando foi constatado que 95% das obras de Cândido Portinari estavam inacessíveis ao público, com paradeiro desconhecido ou em coleções particulares. Foi iniciado processo de localização e documentação de todas as obras do artista para produção de catálogo *Raisonné*. O trabalho resultou na catalogação de 5.300 obras, entre pinturas, desenhos e gravuras. Visando promover o conhecimento destas obras, o Projeto desenvolveu reproduções em tecnologia de alta qualidade (*giclée*, capaz de reproduzir 16 milhões de cores) e *O Brasil de Portinari*, exposição itinerante em território nacional de 45 reproduções. O terceiro passo, lançado em 1998, foi a interface *online* que atualmente disponibiliza em português e inglês o banco de dados com 5.025 obras e 30.000 documentos referentes ao artista, além de informações biográficas (PORTINARI, 2000).

desafio *O par ideal*, que solicita o olhar atento ao enunciado para identificar pares de obras do artista (entre doze fragmentos) com a mesma temática.

Há ainda o jogo *O baú escondido*, que funciona da seguinte forma: uma obra aparece acompanhada de sentença que chama a atenção para um elemento da imagem; o internauta deve localizá-lo (o que não é difícil, pois só existe uma zona sensível); então aparece outra sentença enigmática cuja resposta é uma das demais

31 obras visualizadas na

base da página; se clicar na imagem errada o internauta recebe a advertência “errou! Tente outra vez”; se escolher a resposta certa a imagem clicada aparece no topo da página com um novo enigma; e assim sucessivamente até chegar na imagem de Candinho com baú que “guarda a infância do artista, seu verdadeiro e único tesouro”, final este que reafirma a abordagem biográfica como a estruturadora da interface. E as imagens utilizadas no jogo são de dimensão tão pequena (em torno de 120 x 100 pixels) que a dificuldade do jogar está menos nos enigmas e mais na visualização das obras. É necessário que o internauta clique em “história da obra” ou em “galeria” e



Figura 54: *O Baú escondido*, *Viagem ao mundo de Candinho*, Projeto Portinari.

ali faça um segundo clique para que abra uma terceira página na qual a reprodução da obra é apresentada em tamanho maior (por volta de 480 x 370 *pixels*), mesmo assim com qualidade inferior a disponível no banco de dados do Projeto (por volta de 1.000 x 1.200 *pixels*). Ou seja, por mais que a interface tenha sido projetada para instigar o olhar curioso do internauta à obra, esbarrou em restrições feitas durante o processo de desenvolvimento.



Figura 65: *Families & Children in American Art*, LACMA.

O Los Angeles Country Museum of Art (LACMA) traz, em inglês e espanhol, interface que solicita observação de obras do acervo em pormenor, trata-se de **Families & Children in American Art** (http://www.lacma.org/programs/familygame/index_esp.aspx). A interface funciona assim: uma barra de navegação superior tem seis fragmentos de obras do acervo que retratam cenas envolvendo crianças e adultos. Escolhendo uma obra, abre-se também uma lista de figurações que devem ser localizadas na obra através do recurso de lupa (visão de um ponto em *zoom*). Por exemplo, na obra *Día de las Flores*, de Diego Rivera, o interator precisa localizar: o pé descalçado de um menino, uma trança, um lírio no centro, um homem com uma faixa vermelha na testa. Cada vez que clica sobre o item localizado aparece

o fragmento correspondente e um comentário sobre ele (por exemplo, no pé descalçado é dito que Rivera redescobriu a cultura tradicional do México através de suas pinturas). Em se localizando todas as figuras, vêm ao palco da hipermídia: balões de diálogo, alguns preenchidos outros para serem preenchidos pelo interator, que podem ser arrastados sobre a pintura e, no canto direito da tela, um botão que leva ao arquivo daquela pintura no banco de dados do museu, onde o interator encontra os dados catalográficos completos, a reprodução da obra em alta resolução e hipervínculos para páginas de estudo (por exemplo, sobre o artista e estilos a ele relacionados).

O olhar indagativo para o enunciado da obra também é estimulado no jogo **Memento Mori** (<http://www.tate.org.uk/kids/mementomori>), da Tate Gallery, desenhado a partir de seis obras do acervo em exposição permanente na Tate Modern: obra contemporânea de Damien Hirst, quatro pinturas modernistas (de Picasso, Patrick Caulfield, Picabia e Edward Wadsworth) e pintura do século XVII (Edward Collier). Ou seja, envolve obras que diferem no estilo e na época, mas coincidem na temática abordada: a morte.

Memento Mori foi desenvolvido usando programa Macromedia Flash. Além da introdução, onde se define a expressão que intitula o jogo, oferece as opções *the game* e *the room*. O jogo pode ser percorrido individualmente ou com até dois adversários, mas a partir do mesmo computador. Os jogadores devem responder a seqüência de charadas curtas que para serem respondidas é preciso estabelecer nexos entre palavras, imagens icônicas e as seis obras do acervo do museu. Em um momento as perguntas são lançadas enquanto o jogador percorre um tabuleiro que está sobre a imagem da vista superior de uma sala expositiva – fazendo referência indireta à sala *Memento Mori* da Tate Modern. Também são oferecidas ao internauta condições para estudar cada obra individualmente através de recurso *zoom* e texto de contextualização histórica (escrito em linguagem palatável ao não-especialista e com extensão e diagramação adequadas para esse tipo de hipermídia). Existe

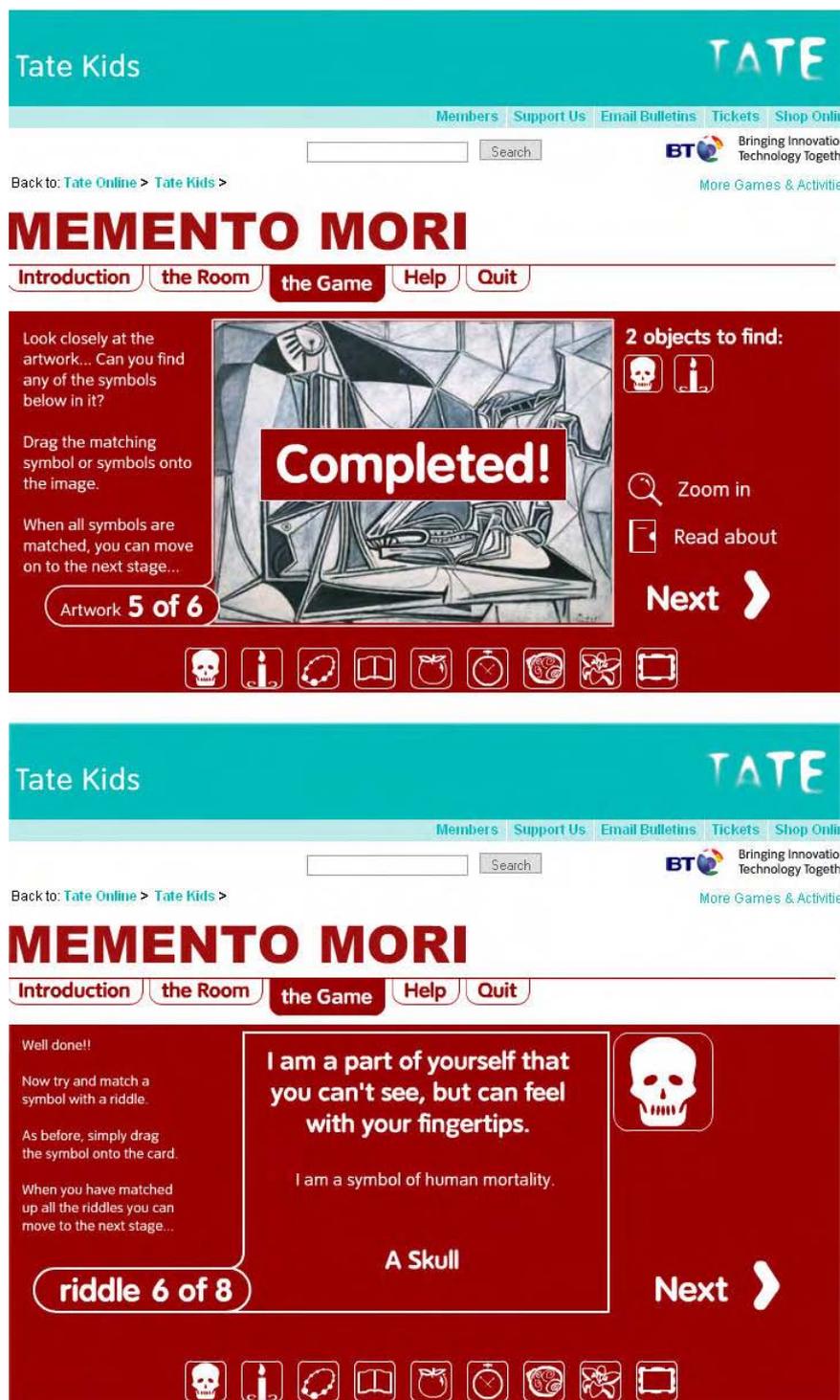


Figura 66: *Memento Mori*, Tate Gallery.

O título *Memento Mori* é expressão em latim, que significa “lembre-se que você vai morrer”. Foi usado para designar obras dos gêneros natureza-morta e *vanita* (termo em latim que significa futilidade), do século XVII, que desempenhavam a função moral de lembrar sobre a fugacidade da vida, justapondo símbolos da morte (frutas maduras, flores colhidas, velas acesas e caveiras) com de realizações e prazeres terrenos (instrumentos musicais, espelhos, livros e jóias).

equilíbrio entre as informações verbais e as imagéticas na interface do jogo. Inclusive, para solucionar as charadas, não basta reconhecer as figuras representadas nas obras, é preciso buscar o significado simbólico delas – por exemplo, em várias situações durante o jogo é solicitado ao internauta que indique uma figura (como caveira, livro ou jóia) que tenha valor simbólico semelhante ao da obra.

Interfaces como *Memento Mori*, que intercalam momentos de interação com os de leitura, de participação com exposição de conteúdos, confluem com os resultados do estudo de público de *sites* de museus realizado pelo Centro de Pesquisa da IBM T.J. Watson (VERGO; KARAT; KARAT, 2006). A pesquisa teve quatro etapas: primeiro, os internautas¹³⁰ navegaram por *sites* que tinham “visita virtual” e vários níveis de informação; segundo, foram apresentados a projetos de modificação para dois dos *sites* visitados (o que incluiria recursos como filtros de informação, hipermídias, sala de bate-papo e bloco de notas); terceiro, os internautas se posicionaram sobre o que viram e destacaram as limitações das “visitas virtuais”; quarto, os *sites* projetados e discutidos foram desenvolvidos, publicados na Web e avaliados pelo modo como os internautas interagiram com eles. Isso mostrou o interesse desse público pelos filtros de busca, cadernos de notas e salas de bate-papo. As seções de maior visitação foram aquelas que ofereciam, na mesma proporcionalidade, momentos de **exposição de conteúdos** com de **interação**; que tanto traziam uma seqüência narrativa quanto hipervínculos (permitindo ao internauta interromper a linearidade para aprofundar um tópico do passeio) e mecanismos de controle (como pausar, adiantar e retornar).

Observamos *sites* de museu nos quais se explora a idéia de filme interativo-expositivo. Em *Learn online* do Museu de Arte de Seattle encontramos filmes (<http://www.seattleartmuseum.org/Learn/SchoolTeacher/learnonline.asp#>) sobre temas de cultura geral (a rota da seda, deuses indianos, imagens do budismo, Egito Antigo¹³¹, tesouros de civilizações perdidas, instrumentos de exploradores espanhóis

¹³⁰ Os pesquisadores realizaram 12 encontros, no Laboratório TJ Watson, em Hawthorne/NY, com 70 usuários (50% mulheres, 50% homens, a maioria na faixa de 40 anos de idade), com diversidade na renda, história de vida, educação e etnia, mas tendo em comum o interesse em eventos culturais e o hábito de usar a Internet.

¹³¹ Vale destacar que este é um dos temas mais abordados nas interfaces interativas dos *sites* de museus que visitamos: o Museum of Fine Arts de Boston oferece interface geral sobre Egito Antigo e outra específica sobre os faraós; o Seattle Art Museum traz *Egypt: Gift of the Nile*; o Metropolitan aborda a tumba de Perneb; o British Museum oferece passeio historiográfico pelo Egito Antigo; o Clevelan Museum tem a interface *Egyptomania*; a National Gallery de Washington disponibiliza guia de estudos sobre imortalidade no Egito Antigo.

na Era das navegações, porcelana chinesa e caligrafia/poesia japonesa) e referentes à história da arte (como pintura impressionista e pintura mexicana modernista). Em *Whats New* do Museu Metropolitano (http://www.metmuseum.org/explore/Whats_New.asp), nos temas: as bailarinas e Degas, as maçãs de Cézanne, a marca de Van Gogh, as colagens de Romare Bearden, arte chinesa antiga, a tumba de Perneb, retratos pintados por Gilbert Stuart e a pintura impressionista de Childe Hassam. Apesar dessas interfaces levantarem questões que instigam o internauta a observar as obras com atenção, ora em aspectos plásticos, ora o enunciado, o volume das informações verbais é o que se destaca em detrimento das imagéticas.



Figura 67: *Saint George and the Dragon*, NGA de Washington.

Esse tipo de solução também está disponível na NGA. **Saint George and the Dragon** (<http://www.nga.gov/kids/rogier/rogier1.htm>) que dá a conhecer a história de São Jorge e o modo como o artista Rogier Van Der Weyden a representou, em 1435. Assim como em *Memento Mori*, a hipermídia sobre São Jorge estimula o olhar atento ao enunciado icônico da obra. A interface é simples, com poucos recursos de interação: uma seqüência de páginas HTML, cada qual com um parágrafo em texto verbal e uma imagem

(reprodução de obra no todo ou fragmento), munidas de duas setas na parte superior da tela (para avançar ou voltar à página anterior). Por vezes aparece uma ou duas

palavras do texto com hipervínculo, permitindo que o internauta tenha mais de uma escolha de clique naquela página; cada hipervínculo em texto abre uma nova aba no navegador do usuário e não traz hipervínculo algum, de modo que não constitui uma bifurcação de caminho, mas um a página paralela que deve ser vista e fechada para que o internauta siga a seqüência única de navegação oferecida. Outro recurso, presente em algumas páginas, é a listagem verbal de elementos iconográficos da obra de Weyden relacionada com fragmentos das obras que podem ser vistos em *zoom*. Também há atividade na qual o internauta deve relacionar nome de animais (como leão e pomba) com significados culturais (como coragem e paz).

A simplicidade dos recursos técnicos disponibilizados não se deve à dificuldade operacional do museu – interfaces de programação mais complexa estão disponíveis no NGA, como as hipermídias sobre *natureza-morta* e *pintura de gênero*, comentadas anteriormente. Trata-se então da opção de levar para Web uma leitura iconográfica, construída pelo museu acerca daquela obra, preservando até a linearidade das narrativas históricas e restringindo a interatividade do internauta.

A narrativa é apresentada em texto verbal que sempre faz referência às reproduções de obras que o acompanha; ou seja, a palavra funciona como legenda da imagem conduzindo com precisão o olhar do espectador. Ela começa contando onde nasceu o Santo (Ásia Menor) e como se tornou soldado romano e salvou a princesa Cleodolinda de ser morta pelo dragão. Segue expondo interpretações dos elementos iconográficos da obra estabelecendo nexos com outras obras e artistas do passado histórico. Então destaca a opção de Weyden em representar a cena em uma paisagem de seu tempo/lugar – o que é mostrado comparando com a obra de mesmo tema do artista italiano Rafael. A narrativa termina comparando a representação feita por Weyden com a de Sodoma (artista italiano do século XVI em cuja obra o dragão aparece destrozado), destacando que na obra de Weyden o dragão (símbolo do mal) é golpeado mas permanece vivo.

O internauta estabelece com a obra *Saint George and the Dragon* uma relação distanciada, pois a posição que lhe é reservada na interface é de quem

apenas acompanha uma leitura prefigurada com mínimas possibilidades de fuga. Essa mesma fórmula está posta em outras hipermídias do *NGA Kids*, nas quais o internauta é conduzido ao encontro da resposta para perguntas retóricas como: o que Frank Stella quis dizer com *Jarama II*? Qual a lógica cromática arquitetada por Wassily Kandinsky em *Improvisação 31*? Que interpretação da cultura dos nativos da América do Norte está posta nas obras de George Catlin?



Figura 68: *Sculpture Garden*, NGA de Washington.

A NGA desenvolveu outra interface com reproduções de obras de arte do acervo, também com poucos recursos de interatividade e pautada numa narrativa, mas apresentando a fruição da obra de arte como uma experiência na qual o espectador *constrói* sua leitura. Estamos nos

referindo à hipermídia sobre a exposição de esculturas modernas e contemporâneas no jardim do museu: **Sculpture Garden** (<http://www.nga.gov/kids/lizzy/lizzy.htm>). As reproduções fotográficas das obras são coladas em um cenário, com personagens e pequenas animações desenhados no computador. Em termos técnicos e gráficos é uma interface simples e amigável, composta por uma seqüência de cenas montadas em tabela de arquivo HTML, usando: arquivos de som (.mid), de narração dos diálogos (.swf) e imagens bidimensionais (.gif), algumas estáticas e outras com movimento; cores chapadas e poucas texturas; o recurso de repetição de imagens para construir fundos (por exemplo, a imagem de uma árvore infinitamente repetida na página inicial faz referência à idéia de parque amplo, sem que isso custe à hipermídia o peso que uma imagem panorâmica custaria); hipervínculos em imagens

ou palavras em destaque, que permitem o internauta passar de uma cena a outra. De fato essa foi uma das interfaces que visitamos (dentre as que incluem som e imagem) com mais ágil processo de recepção de dados via Internet.

Diferentemente da hipermídia sobre São Jorge, a narrativa do Jardim de Esculturas não está ligada diretamente às obras citadas, mas é ficção que funciona como fio que tanto conduz o interator quanto interliga as obras ali citadas. Ela conta a visita àquela exposição feita por Lizzy e Gordon, duas crianças que recebem o seguinte conselho de sua mãe ao entrar no Jardim: “observem, ampliem sua mente, usem a imaginação”. Começa mostrando o dilema de Gordon entre o dever de escrever um relatório da visita para a escola e a fome que

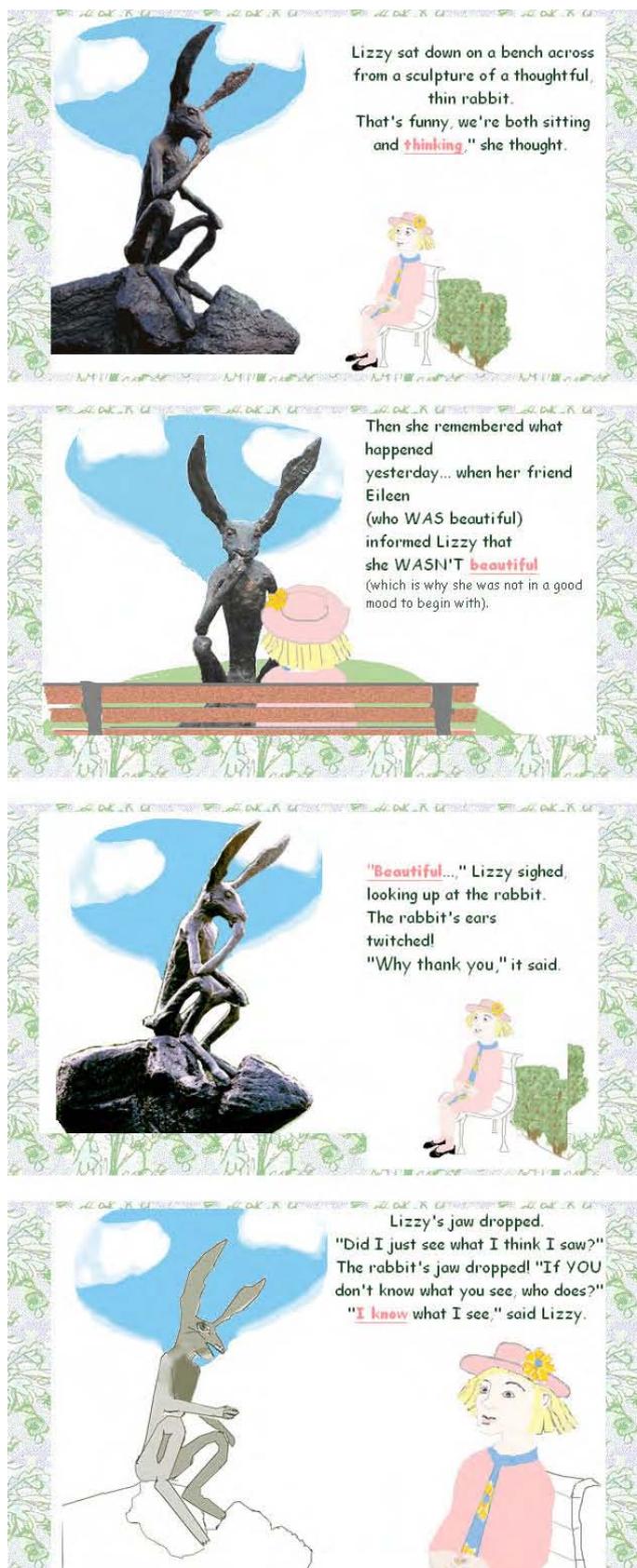


Figura 69: *Sculpture Garden*, NGA de Washington: diálogo de Lizzy com a escultura *Pensador sobre uma rocha*, de Flanagan.

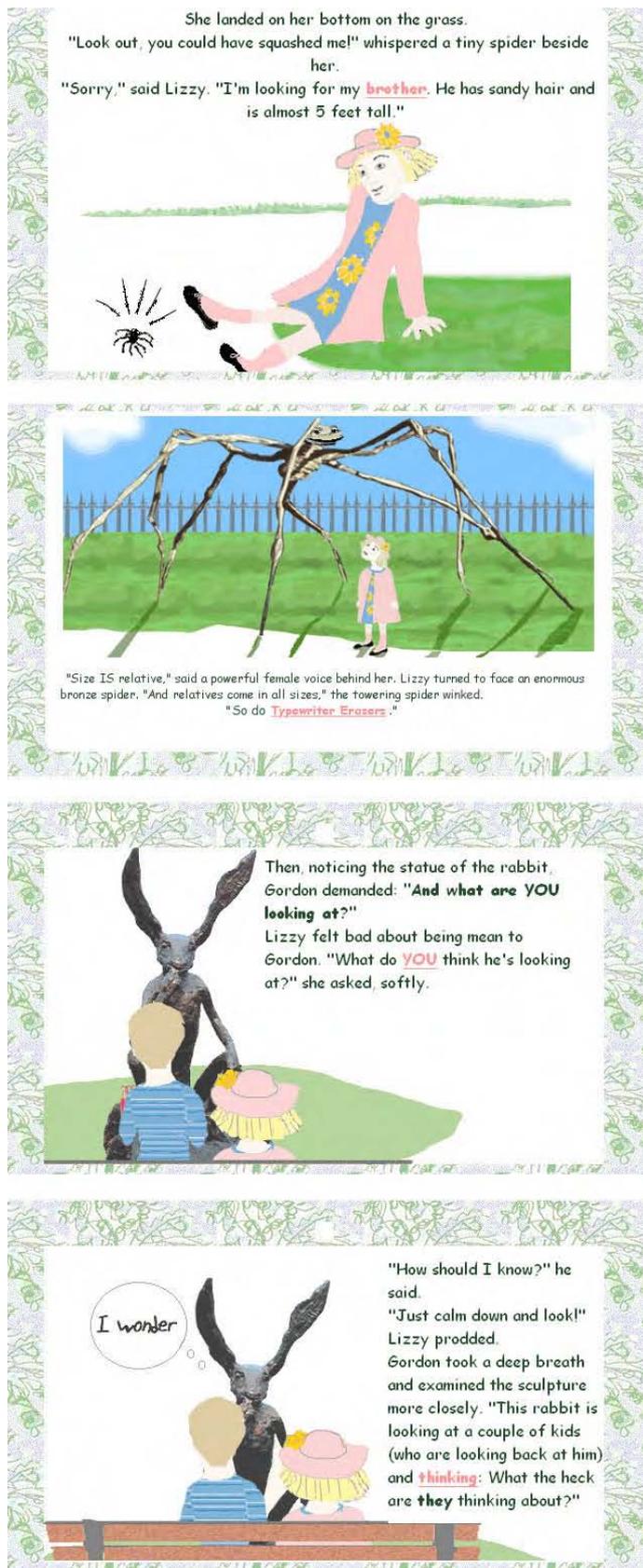


Figura 70: *Sculpture Garden*, NGA de Washington: diálogo de Lizzy com a *Aranha* de Bourgeois e com o irmão.

sente naquele momento, o que o leva a enxergar batatas fritas na escultura feita com barras de ferro embaralhadas (*A aurora*, de Mark di Surero). A fome de Lizzy é outra, por isso logo encontra uma obra que a *toca*: um bronze figurativo que mescla corpo humano esquelético com cabeça e patas de coelho (*Pensador sobre uma rocha*, de Barry Flanagon), na posição de *O Pensador* de Rodin. Sentada em frente à escultura a menina lembra o que uma colega da escola lhe havia dito no dia anterior: que ela não é uma menina bonita. Chateada com isso e agora absorta em pensamentos, Lizzy começa a dialogar com o coelho sobre o que atrai e o que repulsa o olhar. Depois segue caminho e entra em uma casa colorida (*Casa 1*, de Hoy Lichtenstein) onde adultos falam sobre arte usando termos específicos e

fazendo a menina sentir-se pequena. Mas ela não se deixa abater. Reage voltando ao jardim onde quase pisa na aranha minúscula com quem conversa sobre diferenças de tamanho entre as coisas. Em meio a isso se dá conta de que estava sob uma aranha gigante (*Aranha*, de Louise Bourgeois), com 9 metros de altura e 27 de largura. Lizzy segue a visita e encontra outras esculturas, mas acaba retornando à peça que a *tocou* inicialmente. Ali reencontra seu irmão que está comendo batatas fritas e lamentando-se por não saber nada sobre arte. Irritado, o menino pergunta à escultura com cabeça de coelho: o que está olhando? Mas Lizzy replica com suavidade: o que você acha que ele está olhando? Então sugere ao irmão que observe a escultura com mais atenção. Gordon afirma que o

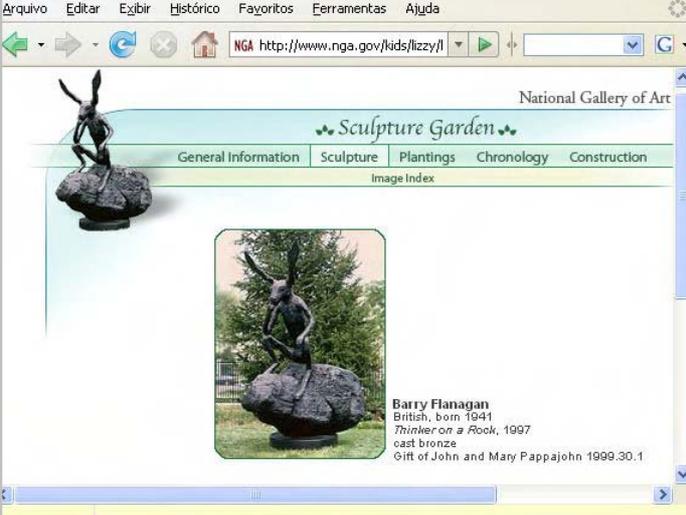


Thinker on a Rock
by Barry Flanagan

British sculptor Barry Flanagan doesn't always start out with an idea of what he's going to make. Sometimes he discovers the subject while he's working. When he was sculpting with clay in the 1980s, he says the image of a hare revealed itself to him in the clay. He must have liked that tall, thin, funny rabbit a lot because he made many bronze sculptures of him. He made sculptures of the rabbit leaping, dancing, balancing, and even boxing. He also did this sculpture of the thinking hare, which is a take-off on a famous sculpture by the French artist Auguste Rodin, called *The Thinker*.

[click here to learn more](#)

[click here to close this window](#)



Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

NGA <http://www.nga.gov/kids/lizzy/>

National Gallery of Art

Sculpture Garden

General Information Sculpture Plantings Chronology Construction

Image Index

Barry Flanagan
British, born 1941
Thinker on a Rock, 1997
cast bronze
Gift of John and Mary Pappajohn 1999.30.1

[click here to close this window](#)

Figura 71: *Sculpture Garden*, NGA de Washington: (1) informações sobre a obra de Flanagan e (2) hipervínculo com banco de dados.

personagem da escultura deve estar pensando: “o que estas crianças, que estão em volta de mim, estão pensando?”. Lizzy fica entusiasmada com a resposta do irmão. Os dois continuam a visita juntos e depois sentam em frente ao chafariz para fazer desenhos e anotações nos cadernos que trouxeram. É quando reencontram a mãe e esta reafirma a dica dada antes: “contemplem, observem, alarguem seus horizontes!”. E a narrativa se encerra.

A visita é narrada de modo linear semelhante ao que vimos da interface sobre São Jorge e o Dragão, mas é tão clara a opção por contar a visita daquelas duas crianças que sequer são incluídos na narrativa os dados (título e autor) das obras citadas. Contudo essas informações estão disponíveis em um navegador paralelo à narrativa, o mapa do jardim que permite ao internauta explorar as obras separadamente, isso nos remete a idéia de “visita virtual”, que dá acesso a páginas específicas sobre cada uma das esculturas citadas na narrativa, com reprodução fotográfica das obras e breves, textos de contextualização histórica. Essas páginas não estão de modo algum desconectadas da narrativa, visto que têm como fundo uma folha amarela pautada, sugerindo ser o próprio bloco de notas carregado pelas crianças na visita. Ali também há hipervínculos para a página de cada obra na seção coleção do *site* geral da NGA, na qual são tecidas relações com outras obras e coleções do acervo, de modo a estimular que o internauta dê continuidade à aventura iniciada em companhia de Lizzy e Gordon.

Vemos no Jardim de Esculturas três níveis de aproximação do internauta com as obras citadas na hipermídia sem que haja sobressalto na passagem de um para o outro. Isto ecoa no modelo de **museu virtual em camadas** proposto por Bart Marable (2004). Este pensou a configuração dos *sites* de museu em três níveis de acesso à informação distintos, mas interconectados. O primeiro nível é o de *pesquisa* ou de arquivamento do acervo (das informações primárias), pensado para especialistas e que costuma usar a interface de banco de dados munido de filtros de busca para oferecer o acesso direto ao máximo de informações disponíveis sobre cada obra do museu. Vale lembrar que alguns museus optam por usar apenas este

tipo de interface, como vimos no *site* da coleção Guggenheim, no tópico *Plano do Arquivar*. O segundo nível é o de *exposição*, no qual se prioriza os conteúdos secundários (materiais interpretativos e educativos produzidos a partir das obras do acervo). Trata-se de nível voltado ao público em geral, com interfaces que têm como referência as exposições do museu-prédio, concisas e lineares o suficiente para conduzir o visitante não-especializado, mas com possibilidades de aprofundamento para manter o interesse do visitante informado sobre o tema ou o que retorna à exposição. Alguns *sites* de museus transitam entre estes dois primeiros níveis, como é o caso do Museu do Prado que traz banco de dados, visita virtual e textos com interpretações das obras do acervo. Por fim, o terceiro nível é o de *experiência*, também voltado ao público em geral, mas com um tipo de interface distinta à da exposição convencional. Especificamente, mistura educação com entretenimento. Marable considera uma falácia a crença de que a visita ao museu virtual deva iniciar pelo nível de maior densidade de conteúdo. Ele destaca a potência do caminho que começa pela imersão num ambiente construído com artifícios poéticos e lúdicos, instigando o internauta a buscar informações nos demais níveis do *site* do museu, a transitar da experiência tão efetiva quanto afetiva vivida na hipermídia, para o estudo sistemático no banco de dados. Então, quando o nível de imersão mantém ligação com os demais – como ocorre no Jardim de Esculturas, mas não na Casa de Bonecas Interativa, ambas da NGA Kids –, em pouco tempo o internauta tem perspectivas múltiplas de um mesmo conjunto de informações¹³².

Vale ainda dizer que está plasmada na interface do Jardim das Esculturas a idéia de que a obra de arte solicita do espectador uma participação, um **olhar tátil**. O que está dito ali é o oposto do que está entredito na interface sobre São Jorge e o Dragão, ou seja, que não se deve buscar *extrair* mas *construir* um significado a partir de uma obra. Tal idéia é reforçada nos diálogos (entre as duas crianças, de Lizzy

¹³² O modelo de Marable vem sendo tomado como referência para o desenvolvimento de museus virtuais; como fizeram Stephen Brown, David Gerrard e Helen Ward (2006), também apontando a deficiência de não prever uma entrada específica para o público escolar.

consigo mesma e dela com as esculturas) que traduzem em palavras o momento no qual a observação distanciada é rompida pelo estranhamento causado por uma obra de arte não-canônica, pela abdução do olhar proximal e demorado para a forma, ao ponto do participante fazer daquela obra palco para reflexão de questões da vida que o inquietam.

O estranhamento causado pela arte moderna e contemporânea é tema também da hipermídia do MoMa de Nova York **Destination: Modern Art** (<http://www.moma.org/destination>) com o objetivo de aproximar do museu crianças entre 5 e 8 anos de idade. Existe uma narrativa introdutória, expressa em forma de animação que conta a chegada de um alienígena à ilha de Manhattan para conhecer o MoMA. O internauta assume o olhar do alienígena, ou seja, comporta-se como alguém que – apesar de conseguir dialogar com os humanos – não sabe o que é Arte e está ansioso para sabê-lo. A parte gráfica da interface foi feita com desenho vetorial e pouco detalhado. Entrando no museu o internauta encontra uma imagem panorâmica de espaço expositivo que inclui visitantes e dez obras (estas em reprodução fotográfica) e pode ser deslocada em sentido horizontal. Clicando nas obras o internauta

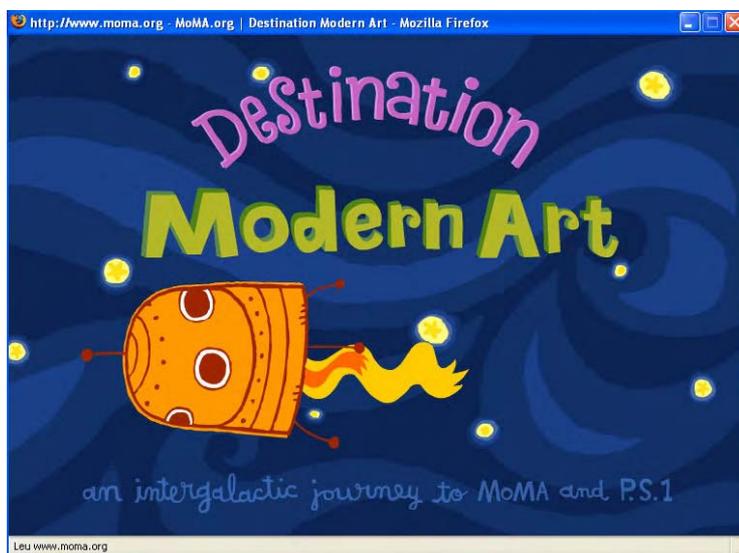


Figura 72: *Destination Modern Art*, MoMa. Hipermídia desenvolvida por: Brian Biggs (ilustrações); Sastry Appajosyula, George Hunka e Ellen Lindner (produção, setor de mídia digital); Allegra Burnette e K Mita (direção, funcionários do setor de mídia digital); Yvonne Caravia; Shannon Darrough (desenvolvimento, setor de mídia digital); Cari Frisch, David Hart, Elizabeth Margulies, Heather Maxson e Deborah F. Schwartz (setor educativo); Mark Swartz (textos); Veronique Brossier (suporte de programação); Melanie Monios, Marcie Muscat, Burns Magruder, Claire Corey, Shannon Ali, Kim Donovan, Kate Johnson, Erik Wicker, George Hunka, Sarah Supcoff e David Hart (narração).

encontra a página com informações específicas sobre cada uma delas e opções de interação: (1) *atividade*, por exemplo, a partir da cadeira de rodas criada pelo *designer* Kazuo Kawasaki, o internauta pode montar uma cadeira diferenciada escolhendo uma entre cinco opções de encosto, assento, pernas e braços; (2) *olhe* solicita observação de semelhanças entre a obra e outro objeto ali mostrado; (3) *sobre*, apresenta informações sobre o artista e a obra, em texto escrito e narrativa oral; (4) *idéia*, sugestão de atividade sobre a obra para ser realizada em casa, por exemplo, fazer a impressão da reprodução para nesta intervir; (5) *ouça*, com sons pertinentes ao tema da obra; (6) *palavras*, para escrever frases sobre a obra.



Figura 73: Visitação ao museu em *Destination Modern Art*, MoMa.

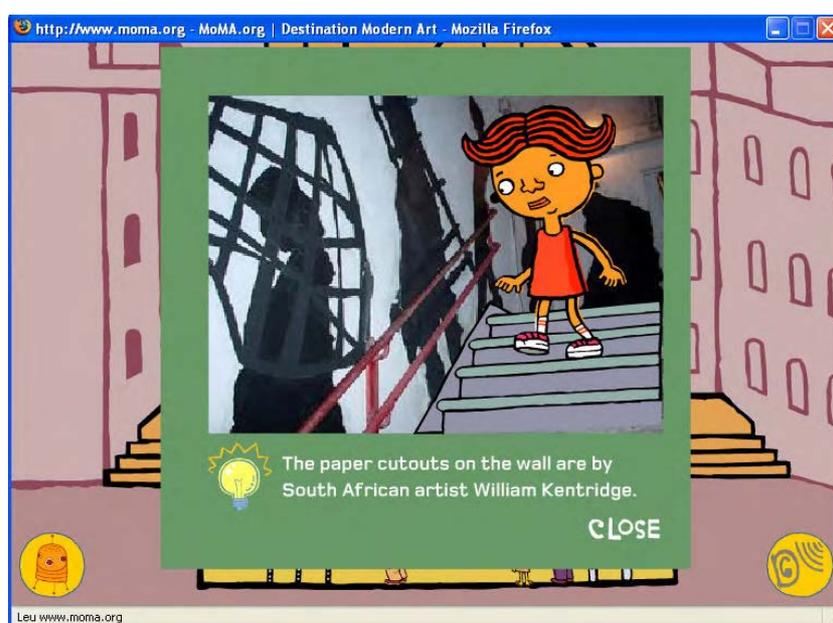


Figura 74: Espaço P.S.1 em *Destination Modern Art*, MoMa.

Há continuação da jornada do extraterrestre com mais sete obras no *P.S.1*, prédio anexo ao MoMA que reúne trabalhos artísticos concebidos para espaços não convencionais de exposição, como o jogo de sombras feito por William Kentridge na parede da escadaria do prédio, e que traz como sugestão de atividade que a criança faça em casa sombras com máscaras recortadas em papel. O que temos então é o trânsito do interator da posição de espectador, vivida quando ele está na sala expositiva, para a de curioso, nos recursos de interação oferecidos separadamente para cada uma das obras citadas.

Infelizmente a hipermídia não tem atalho para a página da obra no banco de dados do *site*; logo, quem deseja mais informações terá que buscá-la por conta própria, em janela de navegação paralela. Informações extra se mostram necessárias em *Destination: Modern Art* quando levamos em conta a diversidade das obras apresentadas – entre elas três cadeiras de *design* moderno, as telas *Noite estrelada* de Van Gogh e *Fulang-chang e eu* de Frida Kahlo e a instalação de *Florescer* de Polly Apfelbaum – e o fato de que boa parte delas sequer costuma ser classificada como “arte moderna”, contrariando o próprio título da hipermídia.

Outro ponto a ser questionado nessa hipermídia é o fato de que a temática da narrativa inicial não tem continuidade nas atividades oferecidas ao internauta. A temática em questão é o *estranhamento* causado pelas obras do acervo do museu, de serem arte moderna (devido à ruptura de cânones) e contemporânea (relutância em seguir qualquer tipo de modelo), posto metaforicamente na imagem do olhar extraterrestre. A relutância em problematizar o estranhamento fica explicitada em uma cena hilária – senão perversa, considerando o quanto subestima o olhar da criança – de um menino que está confuso diante do extintor de incêndio do museu. Ele pergunta: “isso é arte?” e, quando clicamos no objeto, uma senhora de óculos, cabelos curtos e roupa recatada (uma imagem estereotipada de professora) aparece e explica que “isso não é arte! É um extintor”. É assim numa sentença curta e afirmativa, na qual apenas se aponta o que é e o que não é obra, que a hipermídia

frisa o pluralismo de linguagens e técnicas reunidas no acervo do museu, mas não aborda o estranhamento – como faz a *NGA Kids*.

Entre as hipermídias com narrativa ficcional é recorrente o uso da temática de mistério com estrutura de jogo de investigação, colocando o jogador na cena de uma situação que precisa ser resolvida por ele. Exemplo é a que vimos há pouco, sobre o mistério do museu na Costa Rica. Outro foi feito pelo Museu Nacional de Belas Arte (MNBA) de Québec: **Mysteries at the Musée**¹³³, que motivava o internauta a explorar o banco de dados do museu a fim de solucionar um mistério. O jogador escolhia um entre seis personagens, com características distintas, que levam a percursos diferenciados. Depois optava por um entre três períodos históricos (até 1900, Arte Moderna e Arte Contemporânea) e em seguida selecionava o título da

exposição ou o estilo de época que iria investigar. Era apresentado a um mistério e, numa seqüência de páginas HTML com imagens, perguntas e múltiplas opções de resposta – o que reporta ao conceito de *Quiz*. Assim, o internauta acessava os arquivos do museu e desvendava o mistério. Era uma interface carregada de textos verbais e informações históricas.



Figura 65: *Mysteries at the Musée*, MNBA de Québec.

¹³³ Visitamos este jogo no ano de 2005, mas em janeiro de 2008 ele já não estava mais disponível; sequer o *site* do museu (<http://www.mnba.qc.ca>) fazia referência a esse jogo.

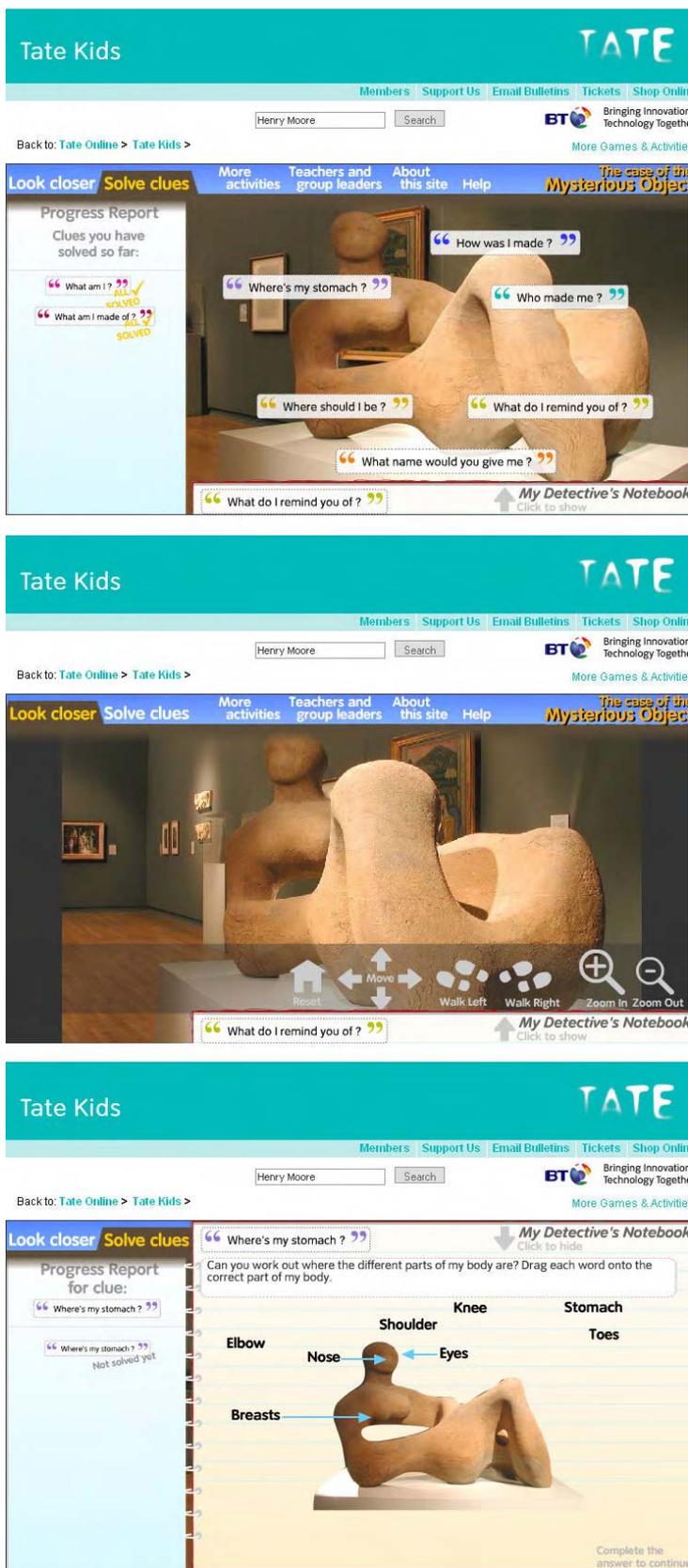


Figura 76: Art Detective, Tate Gallery: (1) página de entrada; (2) recursos para rotação e zoom; e (3) investigando a peça.

Outro exemplo está na Tate Gallery: **Art Detective: the case of the mysterious object** (www.tate.org.uk/detective/mysteriousobject.htm). Trata-se de um jogo de investigação, destinado a pessoas a partir de 8 anos de idade, ou melhor, “for anyone who wants a fun introduction to looking at a work of art and wants clear, accessible information” (para quem quer uma divertida introdução do olhar para a obra de arte e informações claras e acessíveis). A investigação tem como alvo a obra do modernista Henry Moore, *Recumbent Figure*, de 1938, apresentada na própria sala do museu simulada em três dimensões, dando ao interator condições de aproximar, recuar e circular a escultura a ser investigada.

O desafio foi estruturado em oito perguntas, apresentadas simultaneamente no palco da hipermídia, como se fossem fichas de casos que precisam ser investigados. Não existe uma seqüência predeterminada para abrir e solucionar os casos. Quando o internauta escolhe um deles, abre-se no centro da tela da hipermídia uma seqüência de perguntas acompanhadas de imagens. Na medida em que são respondidas dão condições ao interator de deduzir a solução para o caso que está investigando. Por exemplo, um dos casos refere-se ao material da obra e para encontrar sua solução o interator precisa apontar um entre cinco variedades de materiais (como plástico, pedra,

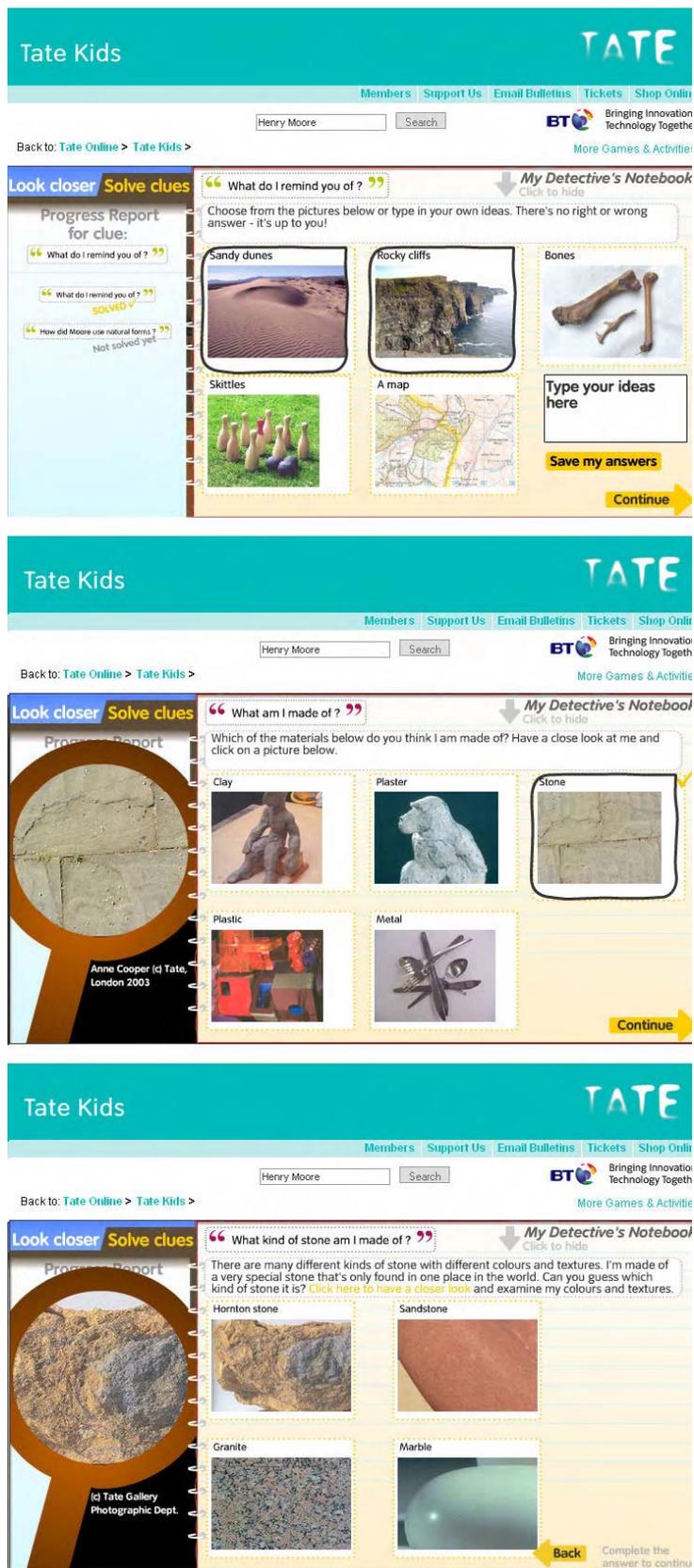


Figura 77: Art Dectetive, Tate Gallery: seqüência de perguntas com múltiplas respostas: (1) “o que a escultura te lembra?”; (2) “do que ela é feita?” e (3) “com qual tipo de pedra é feita?”.

gesso, metal e argila); se responde “pedra”, ele recebe uma mensagem de congratulação pelo acerto e a pergunta seguinte, que indaga qual o tipo de pedra usada na obra. Aqui o interator acessa imagens fotográficas com boa resolução (apesar de serem de pequena dimensão) que lhe permitem efetivamente discernir sobre a diferença de textura entre tipos de pedra e encontrar as respostas para as perguntas. Consistentes também são as informações técnicas e históricas oferecidas ao internauta. Os casos vistos ficam registrados em bloco de notas (canto esquerdo da tela), onde é possível verificar quantos e quais são os casos já solucionados.

Tal interface estimula o olhar analítico para a corporeidade da obra enquanto abstração de formas naturais – o que é coerente com o fato de se tratar de uma escultura moderna. Posiciona o internauta como detetive interpretando provas materiais de um “crime”: quem, onde, como e porque fez tal obra?

Seguindo a lógica de investigação encontramos duas interfaces produzidas pelo Museu Thyssen Bornemisza, de Madri, veiculadas no canal *EducaThyssen* e destinada ao público infantil: **Guido contra el señor de las sombras**¹³⁴. O jogo foi desenvolvido com o

programa *Flash* e, apesar de ser baseado numa narrativa, tem navegação multiforme – diferentemente do que ocorre no Jardim das Esculturas e na interface sobre o São Jorge e o Dragão, por exemplo, que têm



Figura 78: *Guido contra el Señor de las Sombras*, Museu Thyssen-Bornemisza.

¹³⁴Para visualizar o jogo acesse <http://www.educathyssen.org/pequenothyssen/aventuras2.html> ou <http://www.educathyssen.org/pequenothyssen/thyssen.swf> (para ver em tela cheia).

percurso único. A interface gráfica foi feita com desenho vetorial, de linhas sintéticas e muito colorido, ficando apenas as obras em reprodução fotográfica.

O jogo abre com o personagem Guido pedindo ajuda ao internauta para combater o Senhor das Sombras que entrou no museu e, se não for detido, irá obscurecer as obras, depois as ruas e a cidade, e até as cores dos animais desaparecerão. A missão então é montar um super-herói para combater este perigo, reunindo poderes de personagens dos quadros do museu. Guido auxilia o interator nessa tarefa, desempenhando função de guia de visita ao museu. Aqui o jogador está entre a posição de espectador (semelhante às “visitas virtuais” do Plano do Simular) e a de imersão tátil (pois não está na posição de arquiteto do labirinto, mas segue acompanhado por um guia que tudo sabe).

Após a introdução o jogador depara-se com o primeiro de uma série de módulos de diálogo, nos quais aparece Guido em frente a uma obra na sala do museu. Cada diálogo inicia com Guido destacando um elemento representativo da obra (geralmente iconográfico) e estimulando o interator a buscar um atributo apropriado para a formação do seu super-herói. Por exemplo, no *Tríptico del rosário* (Hans Süss Von Kulmbach, 1510) fica-se sabendo que os chifres que o personagem Moisés traz na cabeça são símbolo de sabedoria e que esta é importante para vencer o Senhor das Sombras; em *El pájaro relámpago cegado por el fuego de la Luna* (Miró, 1955), Guido aponta a prática de mesclar elementos aparentemente desconexos para criar imagens fantásticas e destaca que a proposta de montar um super-herói segue essa lógica combinatória. As obras não pertencem a uma época ou estilo específico; foram selecionadas por se mostrarem apropriadas para o cumprimento da missão do jogo, pois fazem referência ao sobrenatural: deuses e heróis mitológicos, santos e anjos religiosos, as formas oníricas de Salvador Dali, o folclore espanhol revisto por Picasso, a força da cor em Koonig, o caos nas colagens de Schwitters. Outras informações sobre a obra podem ser acessadas facilmente a partir dessa hipermídia, clicando na etiqueta da obra (ao lado do quadro) que abre uma janela secundária com dados catalográficos e um parágrafo de texto que contextualiza artista e obra.



Los cuernos de Moisés son símbolo de sabiduría y esta es una de las mejores armas para vencer al Señor de las Sombras. >>



En este cuadro aparecen cosas reales como personas o animales, pero la imaginación del artista los ha transformado. >>

Figura 79: Guido contra el Señor de las Sombras, Museu Thyssen-Bornemisza: Guido apresentando (1) Tríptico del rosário, de Von Kulmbach, e (2) Sonho causado pelo vôo de uma abelha ao redor de uma romã um minuto antes de despertar, de Salvador Dali.

Cada módulo de diálogo culmina em pergunta que faz o interator se deter num aspecto da imagem. As opções de resposta aparecem em forma de texto verbal (no balão de diálogo de Guido) ou de fragmento da obra (que aparecem em destaque quando o jogador rola o cursor sobre a imagem) acompanhado de pequena legenda. Não existe aqui resposta errada, apenas múltiplas respostas certas. A função dessa estrutura de interação é oferecer ao internauta uma *rede* (e não *seqüência*) narrativa, com caminhos que se bifurcam. Não é oferecida nenhuma pista sobre qual obra o interator encontrará clicando nessa ou naquela opção; a escolha tomada dependerá do modo como o interator interpretou a pergunta de Guido e as opções de resposta oferecidas. Também não existe um mapa que permita visualização de todas as possibilidades de percurso disponíveis, de modo que o interator encontra-se imerso num espaço labiríntico cujos corredores e passagens estão representados pelas obras e perguntas de Guido. A mesma obra pode ser encontrada a partir de mais de um módulo diferente, figurando um emaranhado de caminhos, uma estrutura rizomática de navegação que poderia ser infinita.

A navegação acaba depois que o interator passou por oito diálogos, levando-o ao módulo final no qual Guido afirma que já é hora de compor o super-herói. Então apresenta uma lista de nomes correspondentes aos personagens sobrenaturais destacados nas obras dentre as quais apenas o palhaço não permite vencer o Senhor das Sombras, conduzindo o jogador ao diálogo no qual Guido reapresenta as opções de escolha. Nas demais opções o interator é conduzido ao laboratório de criação de imagens onde encontra ferramentas para compor seu super-herói.

O laboratório é frustrante se considerarmos o convite feito por Guido no início da aventura: *“Debes ayudarme a crear un superhéroe, un personaje inventado reuniendo poderes de los seres fantásticos que viven en los cuadros. Pero antes de hacerlo hay que observar a estos personajes y conocer sus habilidades”*¹³⁵. Qualquer

¹³⁵ Tradução livre: Deves me ajudar a criar um super-herói, um personagem inventado, reunindo poderes dos seres fantásticos que vivem nos quadros. Mas antes de fazer isso, deves observar esses personagens e conhecer suas habilidades.



Figura 80: *Guido contra el Señor de las Sombras*, Museu Thyssen-Bornemisza: (1) opções de escolha por tipo de super-herói; (2) laboratório de super-herói.

que seja a opção de personagem escolhida no módulo final, as figuras dispostas no laboratório são sempre iguais. Tais figuras, oferecidas ao internauta para montar o seu super-herói, sequer são fragmentos de reproduções das obras de arte vistas no jogo, mas desenhos vetoriais, dentre os quais muitos só fazem referência esparsa às obras do jogo. Saindo do laboratório, o jogador

pode escolher entre registrar seu herói em cartão postal (para ser enviada ao e-mail) ou em quadro emoldurado (semelhante às obras apresentadas nos módulos de diálogo). Por fim, independentemente do herói montado, Guido comenta: *“Felicidades [nome do jogador], el personaje que has creado es un genial contrincante para vencer al Señor de las Sombras”*¹³⁶. Ou seja, o desafio lançado por Guido na abertura não é

¹³⁶ Tradução livre: Parabéns, o personagem que você criou é um genial competidor para vencer o Senhor das Sombras.

levado a cabo no final do jogo: o interator não tem a chance de mesclar as partes das obras que escolheu e sequer de enfrenta o Senhor das Sombras. Assim, a narrativa se perde e a própria ficcionalidade que conduziu o olhar do interator desde o início do jogo é esquecida. É a banalização, não da obra, mas do conceito de jogo, usado para “pescar” o internauta e conduzir seu olhar aos quadros.

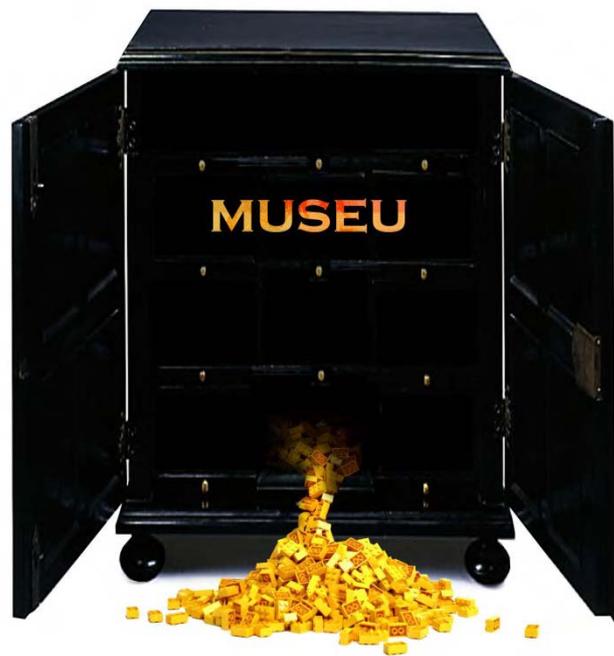
Os últimos jogos citados, que não abordam conteúdos prescritos em currículo escolar, não devem ser tomados como sinal de ruptura entre Museu e Escola. Ao contrário, os museus seguem realizando seus programas de formação (como os cursos de história da arte para professores de Educação Fundamental) elaborando materiais de apoio didático (como os “museus móveis” que podem ser emprestados pelas escolas), veiculando textos de apoio ao professor e realizando atividades para turmas de escolares que visitam o museu-prédio (visitas monitoradas e oficinas). Contudo, a **potência educativa** dos jogos comentados – precisamente daqueles em que há semelhança estrutural entre as obras citadas e a interface – está no conteúdo que particulariza a educação artística museal em relação à escolar, a dizer, a prática de *significação* das obras de arte e da própria instituição museal.

Vimos nos jogos recém-comentados um leque de modos de significar as obras, como a ação de: reconhecer o sentido oculto e enigmático embutido na representação; demorar-se na forma, buscando remontar o processo criativo do artista, ou investigar a materialidade do objeto; saber sobre as motivações sociais que levaram o artista a abordar seu tema dessa e não daquela forma; enxergar a obra como o personagem de um diálogo conduzido pelo espectador, envolvendo inquietações subjetivas; atualizar um dos inumeráveis significados postos em potência naquela obra. Muitas vezes no *site* de um mesmo museu mais de um desses caminhos de aproximação com as obras são oferecidos – como vimos no *NGA Kids*. Isso nos mostrou que as interfaces museais contemporâneas proporcionam ao público várias vias de significação, sem que uma se destaque em relação às demais (tema abordado no tópico *Museu plural* do capítulo seguinte).

Estes jogos nos ensinam, na prática¹³⁷, a tomar a obra de arte desde uma posição adversa à colocada na seção *Como mirar un cuadro* do Museu do Prado (que esteve disponível somente até início de 2008). Nesta, mensalmente um quadro do acervo do museu era destacado, comentado e mostrado através de detalhes de reproduções. O texto trazia *um* significado da obra de arte, porém não abordava *como* se inicia e se constrói o movimento de significar uma obra de arte.

Nas interfaces lúdico-interativas aqui comentadas não é isso que ocorre. Apresentam – incrustado na forma hipertextual – modos de significar as obras de arte que confrontam a idéia de museu como lugar onde é possível “ver tudo” e “tocar nada”. Nos jogos de sites de museu só é possível **ver tocando** (interagindo, jogando com) as obras. Isso leva o visitante a romper com valores e hábitos do *museu vitrine*, de modo que a posição de contemplador é gradativamente permutada pela de visitante imersivo, assim como a função-reprodução pela lógica de variação de obras de arte. Logo, entendemos que o conteúdo pedagógico desses jogos é menos o significado que veicula e mais a experiência de *jogar com obras de arte* (algo que aprofundamos no capítulo *Campo 2*).

¹³⁷ Isso que ecoa no pensamento de Montaigne, defendendo o aprendizado pela prática e colado à vida em sociedade, ao invés de pela memorização de conteúdos representados (ver tópico *Sabor-Educação*, capítulo *Recortes*).



quatro origens e um suplemento

Aqui trazemos um brevíário de marcas agregadas ao termo “museu” em cinco contextos históricos distintos, quatro nomeados como *origens* e um como *suplemento* dos museus que hoje visitamos (presencialmente). Das origens apontamos: primeiro, o Mouseion na cidade de Alexandria, solo egípcio sob domínio grego durante o período Helênico; segundo, a abertura pública da coleção de John Tradescant, na Inglaterra do século XVII; terceiro, a fundação do Louvre, em Paris, no ano de 1793, e a consolidação do paradigma de museu moderno; e quarto, o debate de problematização da concepção de museu moderno em meados do século XX. Debate este que, somado ao advento das tecnologias de comunicação digital, fez com que a dimensão comunicacional dos museus fosse expandida ao ciberespaço, construindo ali um local suplementar ao museu-prédio, comumente chamado “museu virtual”.

Tal cronologia não é posta aqui para defender a existência de uma progressão histórica nos museus. É duvidando de tal concepção evolucionista que apontamos *quatro* origens para os museus que visitamos hoje. Até porque, o que temos encontrado nos museus virtuais é a co-existência de aspectos particulares de cada uma dessas origens, que ali se articulam e dão sentido histórico às práticas museais praticadas no ciberespaço.

O que veremos a seguir é o quanto as práticas realizadas sob o título “museu” estão implicadas em transformações culturais e sociais de seu tempo/espaço. Não que um museu seja mero *fato indicial* do contexto histórico em que se realiza, mas também não é um espaço fechado e congelado, “museu vitrine”, que apenas expõe objetos usurpados do mundo vivido. Museu faz parte da realidade e a relação que estabelece com outras práticas sociais que lhe estão próximas é de ordem recíproca. No caso dos museus de arte, a relação mais evidente se dá com os processos de produção artística e, obviamente, de significação da obra de arte.

Tomamos o museu enquanto tecnologia intelectual, precisamente uma *instituição social*¹³⁸, como conjunto de práticas sociais que têm reconhecimento público e são de interesse social consensual, legitimadas por sua historicidade (ou, em tempos helênicos, pela mitologia). Nossa intenção não é chegar ao estudo sociológico da instituição em si, nem seguir a via de pensamento proposta por Émile Durkeim, que percebe as instituições enquanto forma de coerção social. Por mais que as instituições sociais contribuam para a manutenção da ordem – a Escola e a Família são os exemplos emblemáticos disto –, também são espaços de transformação de valores e hábitos culturais. Suas atividades tanto legitimam práticas de poder quanto, ao explicitar tais práticas, provocam incômodo e impelem à gradual (e sempre parcial) mudança.

A aparente imobilidade do museu é o que nos faz tomar essa instituição como espaço de densidade antropológica, de encontro de certezas acerca da sociedade na qual vivemos, o que nos ajuda suportar a consciência da finitude. Como escreveu Mário Chagas (2005), museu é espaço de enfrentamento da morte. Logo, não é local de amontoamento de velharias, de coisas sem função prática, mortas, como um

¹³⁸ Segundo a *Enciclopédia de la Filosofia Garzanti* (1992), instituição social é conjunto de valores, normas e costumes que definem e regulam, de maneira duradoura e relativamente independente dos interesses particulares e pessoais, a) tipos de relações sociais estruturadoras da sociedade (como o matrimônio, o divórcio, a propriedade privada e a herança familiar); b) mecanismos que sustentam tais relações (como Escola, Museu, Igreja e Estado).

Mausoléu¹³⁹. Tal uso inapropriado do nome “museu” até existe – lembro-me bem dos museus que visitei que contribuem para a manutenção desta imagem estereotipada da instituição. Mas a prática de conservação de objetos é apenas a parte *operacional* das atividades museais, sequer é a que melhor permite pensar sua dimensão *institucional*. No museu tanto se olha para trás quanto para frente. Ele é palco de resistência ao saudosista (que só quer o “velho”) e ao progressista (que só busca o “novo”). Museu é espaço de *saber-atual*.

E o que se pratica no museu é bricolagem: objetos e sentidos são deslocados do seu contexto de origem para outra textualidade (museográfica) e ali desempenham novas funções. Museu é espaço de *saber-deglutido*, de “deglutição antropofágica”, onde nos transformamos ruminando saberes provindos de outros tempos e lugares, pois “apenas aquele que está corajosamente pronto para ser devorado está também em condições de saborear o banquete” (Ibidem, p. 19). A linguagem museal é o dispositivo promotor de tal relação entre nós e os outros que também somos.

¹³⁹ Sepulcro erguido para Mausolo, governador da Cária (Império Persa) entre 377 e 353 a.C., e reconhecido como uma das sete maravilhas do mundo antigo. Esse nome próprio foi transformado em substantivo simples para designar construção sepulcral suntuosa.

1^o origem MOUSEION

No terceiro século antes de Cristo foi criada, em solo egípcio, a cidade de Alexandria que, por trezentos anos, foi referência comercial, cultural e governamental fora da península balcânica do Império Grego. Projetada por Alexandre III¹⁴⁰ no delta do Nilo, aberta ao Mediterrâneo, a cidade prosperou no período helênico¹⁴¹ e sob governo dos ptolomeus (a partir de Ptolomeu I, general de Alexandre que se proclamou imperador). Tornou-se o maior centro de conhecimento da época, em especial por aquilo que ficava na região noroeste de Alexandria (Brucheion), junto aos palácios reais: o Mouseion.

O termo Mouseion significa “templo dedicado às **Musas**”, as nove deusas da mitologia grega, fruto de uma aventura amorosa de Zeus com Mnemósine, esta capaz de captar o “velho” de modo “novo” (como vimos no tópico *Saber-Atual*, capítulo *Recortes*). Já as Musas são as que trazem inspiração. Figuras sedutoras que fazem

¹⁴⁰ General da Macedônia que expandiu o Império Macedônico, até a maior extensão que este teve, ao mesmo tempo em que difundia a cultura grega.

¹⁴¹ Do grego *hellenizein* (viver como os gregos), período de difusão da cultura grega nos territórios conquistados. Costuma ser demarcado a partir da morte de Alexandre, em 323 a.C., ainda no início da construção de Alexandria, à tomada do Egito pelos romanos, em 30 a.C..

gracejos, oferecem dádivas e, como afirmou Eusébio, ensinamentos para o “bem viver”. Não trazem saberes pragmáticos, mas levam os humanos ao exercício das artes liberais – distintas das artes servis, estas sim ligadas à vida prática. *Clio*, inicialmente representada com uma trompa na mão, com a qual cantava pela boca do poeta, e que depois foi figurada pelo historiador Tucídides com um livro de inscrição da História, tem o poder de perpetuar o tempo. *Euterpe* carrega uma flauta que provoca o deleite pela Música. *Tália*, acompanhada por flores e pela máscara ridícula da Comédia, incita o riso. *Melpomene*, com o cetro da Tragédia em mãos, atíça o canto estridente, o grito. *Erato*, nome que vem do termo grego *eros* (amor), seduz pela poesia amorosa ou lírica coral. *Terpsícore* provoca comoção pelo toque da lira e pela dança. *Polímnia*, adornada por jóias multicoloridas, é a deusa da persuasão que acompanhava os retóricos. *Urânia*, com o conhecimento da Geometria e Astronomia, traz erudição. *Calíope* é a portadora da poesia épica, que propicia descanso aos homens e prazer aos deuses, e por isto representada carregando a *Odisséia*, a *Ilíada* e a *Eneida*, (RIPA, 1987).

O Mouseion não foi espaço de armazenamento de informações, mas promotor da construção do conhecimento. Mas não tinha atividade de ensino. Trazia um conceito de espaço dedicado ao saber que foi retomado pelas universidades medievais e já ecoava desde a academia platônica. Além de biblioteca e coleções de outros objetos distintos, incluía laboratórios, dormitórios, refeitório e salas de estudo, viabilizando a convivência de pensadores de proveniências, gerações e áreas do conhecimento variados. Por isso, para Jean Galard, esse é o museu ideal: “[...] com uma biblioteca, um lugar onde se passeia e tem esculturas, lugares para discussão, salas de conferências e vários pesquisadores em uma residência” (2006, s/p.).

Segundo Matthew Battles (2003), a biblioteca era considerada a parte mais importante do complexo¹⁴² e tinha seu acervo espalhado pela cidade, principalmente em dois locais: dentro do prédio principal do Mouseion, planejado por Soter e aberto na implantação do projeto; e no interior do templo de Serápis (deus egípcio, já sob

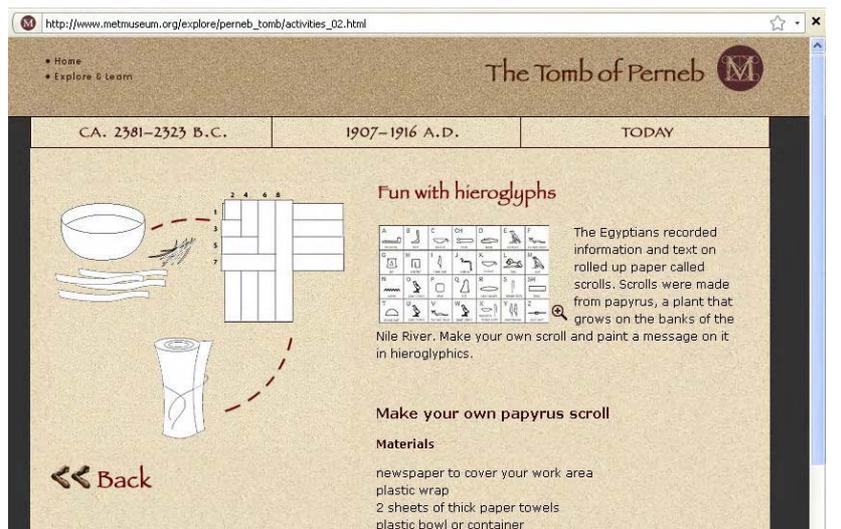


Figura 81: “faça seu próprio papiru”, em *The Tombo f Pemeb*, Metropolitan.

Papiro (*Cyperus papyrus*) é um tipo de junco das margens do Nilo que, quando macerado, libera uma goma usada para unir as fibras da mesma planta, resultando em lâminas flexíveis. Com estas folhas os egípcios produziam na antiguidade seus “livros”, ou melhor, volumes (latim *volumen*, coisa enrolada). O material permitia uma mais fácil e ágil manipulação das fontes escritas – principalmente quando comparada às lâminas de argila, utilizadas na Mesopotâmia. A fim de tentar conter o crescimento de outras bibliotecas, como as de Rodes e Pérgamo, suas concorrentes na época, Alexandria passou a não exportar papiro. Isto fez com que fosse desenvolvida outra tecnologia em Pérgamo, o pergaminho, que era ainda mais flexível e resistente que o papiro, permitindo a escrita em suas duas faces, assim como, raspagens e reaproveitamento (daí adveio o palimpsesto). Ao contrário do que pretendiam os ptolomeus, a retenção do papiro gerou sua queda de valor, pois fez do pergaminho o suporte de escrita mais utilizado durante quase toda a Idade Média, até o advento do papel, inventado na China, e introduzido na Europa a partir do século XI.

influência helênica, eleito o padroeiro da cidade), aberto um século depois. No total, estima-se que a biblioteca de Alexandria chegou a abrigar 700 mil volumes, boa parte destes vindos de Atenas. Ela impulsionou o crescimento de outras atividades da cidade, como o comércio livreiro (de *volumens*) e a produção de papiro para exportação. Os volumes eram diversificados, de manuscritos da *Ilíada*

¹⁴² Desde 2003, uma nova biblioteca é construída nas proximidades do antigo *mouseion*, resultado de uma parceria entre UNESCO e o Governo do Egito. A nova Biblioteca de Alexandria comporta quatro bibliotecas especializadas (para cegos, jovens, crianças e material multimídia), laboratórios, planetário, museu de ciências, museu de caligrafia e sala para congressos e exposições.

aos comentários falaciosos acerca das obras de Homero. Livros trazidos por visitantes à cidade eram confiscados, copiados e, muitas vezes, sequer eram devolvidos, a fim de incorporar novos títulos ao acervo e dificultar o crescimento dos arquivos de cidades concorrentes. A intenção com a biblioteca era criar **o maior arquivo** conhecido, visando reunir todas as fontes disponíveis na época – aspecto que ecoa na Web dos dias de hoje, como vimos no *Plano do Arquivar*, capítulo *Campo 1*.

Como afirma Battles (op. cit.), o *mouseion* era um espaço excelente de trabalho intelectual. Além de conter o mais amplo e diversificado banco de fontes escritas da época, aqueles que lá estavam tinham satisfatória liberdade de trabalho e podiam se dedicar integralmente ao conhecimento, visto que recebiam alimentação, moradia e uma pensão. Em contrapartida, o Estado dos Ptolomeus tinha a seu dispor o assessoramento dos profissionais que traziam conhecimento “de ponta” para o Império Grego. Ali foram lançadas proposições científicas que seguiram válidas por séculos à frente: como as de Herófilo e Erasítrato na Medicina, Euclides na Matemática, Eratóstenes na Astronomia.

Não era lugar de preservação da cultura grega para a eternidade, pois seus objetivos estavam dirigidos ao presente. Alexandre almejou com Alexandria a construção de um **farol cultural** – lembrando que a construção de um farol marítimo na cidade, de altura impressionável para a época, foi outra marca de Alexandria – que fizesse reluzir os valores helênicos pelo mediterrâneo e por toda a área de domínio grego. Ele quis consolidar sua economia imperialista, não apenas por relações de poder governamental e comercial, mas cultural. Seu projeto uniu os poderes intelectual (Saber) e político (Estado), além de que transformou conhecimento em moeda. Logo, o início e o fim do Mouseion não podem ser entendidos focando apenas seu funcionamento interno.

Assim como sua construção foi peça importante do projeto expansionista de Alexandre, sua fadiga deu-se em meio ao declínio do helenismo e crescimento do cristianismo. Foi quando o templo de Sarápis – que tanto abrigava parte do acervo da biblioteca, quanto era local de vivência do sincretismo religioso – foi destruído para a

construção de uma igreja cristã; ocasião na qual os próprios alexandrinos já não compreendiam mais o grego-clássico dos livros que possuíam; e, como contam as lendas, quando volumes e mais volumes da biblioteca foram usados como combustível para aquecer os banhos romanos, recém-instalados na cidade¹⁴³.

O Mouseion foi acometido por incidentes e ataques, mas seu desaparecimento deveu-se ao desgaste do império cultural grego. O que consumiu os volumes da biblioteca não foi o fogo, mas o contínuo descuido do acervo, a falta de interesse em manter as práticas ali realizadas, a decadência do projeto político-cultural de Alexandre, o desinteresse público em participar das tradições helênicas e a proeminência dos romanos cristãos, por volta de 200 e 300 d.C. Esse período coincide com a datação das últimas menções à biblioteca de Alexandria de que se tem registro, assim como com a formalização do cristianismo católico (do grego *katholikós*, universal) como religião oficial romana, em meio a tantas outras vertentes cristãs da época.

¹⁴³ São comuns também as narrativas de que a biblioteca de Alexandria termina pela somatória de incêndios criminosos. No entanto, o maior dos incêndios que sofreu, que queimou apenas seis por cento do acervo total, não foi intencional: Cleópatra chamou Júlio César à Alexandria, em 48 a.C., para a auxiliar a conter a guerra contra Ptolomeu XIII. Ao chegar, Júlio César ordenou que atuassem fogo aos navios ancorados no porto como estratégia de combate, mas acabou provocando a queima de 40.000 rolos de papiro (segundo registros de Sêneca) (BATTLES, op. cit.).

2^o origem MARAVILHAS & CURIOSIDADES

É recorrente em culturas diversas o ato de colecionar. Mas entre os nobres e burgueses europeus tal prática virou “moda” a partir do século XVI, fazendo surgir coleções de objetos exóticos e raros, dos mais diversos tipos (como obras de arte, artefatos, minerais e fósseis) e proveniências (do Novo Mundo e do Oriente). As coleções eram guardadas em salas ou móveis especiais, que ficaram conhecidos como gabinetes de curiosidades (*Kunstkabinetts*) e câmaras de curiosidades (*Kunstkammern*), também chamadas de câmaras de maravilhas¹⁴⁴. Diferente do Mouseion, as câmaras eram espaços de contemplação privada que dava condições ao homem renascentista de estudar o mundo em pormenor. Apesar de amontoar objetos diversos, as câmaras não eram caóticas, mas **microcosmos**.

¹⁴⁴ Tal prática iniciou na região setentrional do continente europeu, sendo que as mais importantes câmaras estiveram vinculadas à nobreza, como por exemplo, a coleção do Imperador Ferdinando I (1503 – 1564), em Viena; de Ferdinando II (1529 – 1595), no Tyrol, que foi instalada no Castelo de Ambras, próximo de Innsbruck; do Duque Alberto V, da Baviera (1528 – 1579), em Munich; de Augusto I (1526 – 1586), em Dresden; de Wilhelm IV (1532 – 1592), em Kassel; do Imperador Rodolfo II (1552 – 1612); de Wilhelm V (1548 – 1626) e Maximiliano I (1573 – 1651). Nas cidades, a alta burguesia também colecionava objetos raros e obras de arte, criando suas próprias câmaras/gabinetes. Destaque para as coleções das famílias Imhoff, Fugger, Thurneisser von Thurn, Praun e Amerbach.

Apesar de seu caráter privado os gabinetes ou câmaras são freqüentemente tomados como o nascedouro das instituições museais, pois muitas das coleções ali formadas foram abertas ao público a partir do século XVII, instituindo os modernos museus. Exemplo é a câmara



Figura 82: Gabinete com painéis de pintura, c 1630-40, oficina de Adriaen van Stalbeem (Antuérpia).

de John Tradescant, conhecida como “a arca”, aberta para visitação em 1679, na própria residência da família (distrito de Lambeth, na Inglaterra), com cobrança de ingresso. Depois a visitação foi suspensa e a coleção doada para Elias Ashmole, que a levou à Universidade de Oxford no intuito de voltar a disponibilizá-la publicamente. Então, em 1683, foi inaugurado o *Ashmolean Museum*, considerado o primeiro museu público, revolvendo a proposta do Mouseion pois, além da sala expositiva, incluía biblioteca, laboratório de química e gabinetes para estudo individual.

Diferente do que comentamos sobre Alexandria, o Museu Ashmolean não dava aporte direto às políticas de Estado, mas àquela Universidade. Inclusive, os pretensos visitantes externos tinham suas credenciais investigadas antes de poderem entrar no museu, processo que por vezes demorava semanas. E quando a aprovação era obtida a visitação era limitada, visto que o museu abria suas portas de dois a três dias por semana. A própria ação de tornar algo *público*, no contexto histórico anterior à *Declaração dos direitos do homem e do cidadão*, estava associada aos “atos de boa vontade” (filantropias) realizados pela aristocracia, não como efetivação de um direito reivindicado e adquirido (GROSSMANN, 2001). Ou seja, os museus fundados na passagem do setecentos para o oitocentos foram apenas esboço impreciso dos museus públicos, estes implicados na decolada do Terceiro Estado, como veremos no tópico seguinte.

Mesmo assim a história do Museu Ashmolean mostra o quão gradual foi a configuração da idéia de museu público. Décadas após sua abertura algumas peças da coleção inicial se deterioraram, já que não se tinha estratégias apropriadas para a conservação dos objetos. Nem por isso o museu teve seu acervo reduzido em volume, pois recebia doações do público. Mas os critérios de ordenação iniciais, subjetivos, pautados na curiosidade de John Tradescant, não foram continuados pelos gestores do museu. A somatória de objetos diversos no microcosmo antes figurado não levou à formação de um macrocosmo, mas à desordem, ao **descontrole** da estrutura inicial da coleção, tornando o acervo ininteligível enquanto um todo.

Os visitantes do Museu Ashmolean começaram a expressar desconforto em relação ao caos que encontravam nas salas expositivas e reclamar pela organização daquela diversidade. Tentando resolver o problema, Philip Duncan, que dirigiu a instituição a partir de 1829, tomou a Teologia Natural como teoria ordenadora do acervo, tendo como objetivo levar o visitante a perceber os fenômenos naturais como manifestações de Deus: “[...] *to induce a mental habit of associating the view of natural phenomena with the conviction that they are the media of divine manifestation*” (ASHMOLEAN MUSEUM, 2006)¹⁴⁵. Mas, em tempo de consolidação da Ciência, nem subjetividade e nem religiosidade eram aceitáveis como bússola para um estabelecimento vinculado a uma universidade.

Com a proliferação de museus pela Europa e de quadros problemáticos semelhantes ao enfrentado pelo Museu Ashmolean, surgiu a necessidade de construção de paradigmas museais ancorados no **conhecimento científico**. Mas já estamos falando de meados do século XIX, quando os museus europeus já tinham organizado critérios para aceitação de doações, novas técnicas expositivas e atividades educativas. Como afirma Martin Grossmann (2001), nesse momento também foram criados os museus especializados, inicialmente em três tipologias (museu nacional, museu de ciências e museu de artes e ofício), posteriormente em

¹⁴⁵ Tradução livre: [...] para induzir ao hábito de interpretar os fenômenos naturais como manifestação divina.

especializações (como Galeria para pintura ou escultura e museu de história natural). No caso do Museu Ashmolean, para acompanhar a tendência à especialização dos museus, abdicou do caráter plural que tivera enquanto “a arca”, e passou a operar a partir de critérios “objetivos” de sistematização e indexação do acervo, sendo destacado como o principal recurso oferecido pela Universidade de Oxford aos seus estudantes e pesquisadores. Parte do acervo do Museu Ashmolean foi destinado à formação do Museu de História Natural da Universidade de Oxford de modo que, hoje, o museu tem acervo restrito às áreas de Artes (oriental e ocidental) e Arqueologia.

Segundo Grossmann (Ibidem, p. 149), a especialização dos museus não trouxe melhoria de recepção do acervo para o público em geral. É inegável que essa transformação foi conveniente para as pesquisas científicas e históricas; mas os objetos expostos nos museus públicos de meados do século XIX, que podiam ser vistos por *todos*, eram apresentados com interface tão calcada no conhecimento acadêmico que se tornavam pouco permeáveis aos olhares indisciplinados do não-especialista¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Luciana Koptcke (2005) diagnosticou o mesmo problema a respeito do Museu Imperial Nacional, no Brasil, século XIX. Sobre isso ver o tópico *Sabor-Deglutido*, capítulo *Recortes*.

3^o origem LOUVRE

Tomaremos a fundação do Museu do Louvre como signo do advento do moderno museu de arte. Não que seja este o primeiro espaço de exposição de objetos artísticos, pois o Propileu (edifício que antecede o Parthenon, na Acrópole de Atenas, do século 400 a.C) já tinha uma sala destinada a salvar pinturas e chamada Pinacoteca. O Louvre também não é a iniciativa primogênita entre os museus modernos. Como vimos, o Museu Ashmolean reclama o título e, segundo Martin Gossman (op. cit.), outras iniciativas devem ser consideradas: no século XV, a Coleção do Capitol do Papa Sixtus IV; em 1539, o uso do termo “museu” por Paolo Giovio em referência às suas coleções; em 1581, a ala leste da Galeria de Uffizi destinada à exposição da coleção da família Médici, inclusive com visita pública para aqueles que a solicitavam; em 1618, a Galeria de Antiguidades em Londres¹⁴⁷.

¹⁴⁷ A listagem prossegue: Museu Britânico (1759); Museu Fridericianum (1769/79) em Kassel, primeiro prédio especialmente projetado para um museu/biblioteca e que atualmente abriga a *Documenta de Kassel*; Museu Pio Clementino (1773/86), Roma; Museu Charles Wilson Peale (1780), Estados Unidos; Coleção Imperial (1781), Viena; Museu do Prado (1785), Madri; Academia de Belas Artes da Pensilvânia (1806), Estados Unidos; Pinacoteca Dulwich (1814), Londres, projetada por John Siane, primeira galeria pública de arte da Grã-Bretanha; Galeria Nacional (1824), Londres; Velho Museu (1823/30), Berlin; Glyptothek (1830), galeria de esculturas, Munique; Velha Pinacoteca (1836), Munique; Novo Eremitério (1839/52), St. Petesburgo; Palácio de Cristal (1851), Londres, em edifício criado para a Primeira Exposição Universal, em ferro e vidro, como espaço “aberto” (transparente); Museu de South Kensington (1857), Londres; Museu Victoria & Albert e Museu de Ciências (1899), Londres; Museu de Arte Moderna (1929), Nova York (GROSSMANN, op. cit.). Acrescentamos ainda, Museu Nacional de Estocolmo (1792), Museu Nacional de Arte da Holanda (de 1800, que impulsionou a construção do Rijksmuseum/Amsterdam, em 1885) e o Museu Kunsthistorische (1891), Viena.

Contudo, o Louvre é fecundo para pensarmos a consolidação do museu *público*, pois ocorreu no local/momento de deflagração da revolução que contestou a concentração do poder político e intelectual entre nobres e clérigos.

Sua fundação foi motivada pelo pensamento ilustrado, a luz da razão que afugentava o obscurantismo. Os ilustrados confrontaram a Religião, desde as credices (milagres, adivinhações, profecias, aparições e mistérios) até as campanhas católicas. Denunciaram a conveniência política das interpretações dos mistérios bíblicos e a falta de fidelidade filológica e histórica de parte das informações veiculadas na Bíblia. Apontaram a mediocridade do uso da imagem do inferno como forma de obtenção da subserviência dos fiéis. Lembraram das atrocidades cometidas em nome da fé, da Inquisição aos assassinatos político-religiosos. Contestaram a existência de verdades absolutas e incontestáveis. Apontaram as limitações do ponto de vista único e defenderam o conhecimento diversificado, relativizando hábitos e valores. Levantaram luta ideológica e pedagógica em favor da liberdade de pensamento, do direito humano de usar a capacidade reflexiva e a faculdade de formular juízos e fazer escolhas independentemente de qualquer imposição – “*El respeto de la diversidad, aun en la universalidad de la razón y de la naturaleza humana, es una de las grandes conquistas de la Ilustración*” (ENCICLOPEDIA DE LA FILOSOFÍA..., 1992, p. 474). Almejaram a **liberté**, ou seja, a emancipação política, intelectual e simbólica do ser humano.

Na busca de tal ideal, houve o alargamento de espaços e práticas ligadas ao conhecimento. Um exemplo foi o Museu Ashmolean que – salvas todas as ponderações que acima fizemos – visou disponibilizar ao público o conhecimento científico. Outro exemplo foi a publicação, entre 1751 e 1772, dos 17 volumes de *L'Encyclopédie* coordenada por Diderot e d'Alambert, com a participação de Rousseau, Voltaire, Raynal, Quesnay, entre outros, que apresentava conhecimento científico em uma interface amigável, com uma estrutura de leitura mais acessível do que a dos tratados convencionais. A leitura de literatura também ganhou impulso na

época, em função da produção de livros em escala industrial, multiplicando gêneros, autores e leitores.

Houve debate sobre *como educar*¹⁴⁸, em especial a partir dos escritos de Rousseau (1999). Ele denunciou, com contundência, a corrupção moral das instituições de ensino e propôs transformações que marcaram a educação a partir do século XIX. Dvidou da Ciência e do processo civilizatório, questionou alguns dos fundamentos do pensamento ilustrado – delineando o pensamento romântico – e sustentou ser função da educação fomentar as inclinações “naturais” do ser humano. Assim como Comênio, identificou a bondade como característica inata humana, corrompida pela vida em sociedade, daí seu interesse por imagens idealizadas da criança e do bom selvagem. Viu a criança como indivíduo com características e necessidades próprias – não como adulto incompleto, infantil (do latim *infante*, que não fala). Rousseau não negou a importância da convivência social, como as metáforas empregadas em *Emílio* sugerem, mas afirmou que a educação precisa ser pensada para além do ensino professoral de conteúdos sistematizados. Defendeu que a aprendizagem se dá nas experiências do cotidiano e que o papel do preceptor é menos ensinar e mais articular situações que permitam a auto-descoberta do conhecimento pela criança. Tal via de pensamento ecoou na educação liberal do adulto, praticada através da leitura de publicações como *L'Encyclopédie*, ou nos museus e bibliotecas públicos.

No contexto de formação do Louvre, a busca da liberdade pelo conhecimento (*liberté*) foi feita em paralelo ao reconhecimento do ser humano enquanto animal político (***fraternité***) e a reivindicação de igualdade de direitos políticos (***égalité***). Isto permitiu que, por curto período, o personagem central do Estado fosse deslocado da figura do Rei para o Povo, sob o emblema do “povo soberano”.

¹⁴⁸ Esse tema foi abordado no capítulo *Recortes*, tópicos *Sabor-Educação* (através das teorias de Montaigne e Comênio, introdutoras do debate sobre “como educar” nos séculos XVI-XVII) e *Saber-Atual* (no diagnóstico de crise da educação moderna, feito por Hannah Arendt, na década de 1950).

Para dar força à massa disforme que era o povo, foi forjado o conceito de Nação, a consciência política própria do Novo Estado. Criou-se unidade monetária, religiosa e lingüística para os habitantes de um território, como se as pessoas que ali viviam formassem um todo orgânico e compartilhassem de ideais comuns. Retrospectivamente, buscou-se laços históricos entre essas pessoas, resultando no reconhecimento da *tradição nacional*, entendida como imagem prefixada que *determina*¹⁴⁹ como são e como serão os sujeitos de uma nação. Nas palavras de Jésus Martín-Barbero a implantação do Estado ocupado com “todos”, trouxe uma nova estrutura de relação social na qual o sujeito foi desligado da “solidariedade grupal” em que vivia e religado a uma “autoridade central” (1987, p. 97). Daí o paradoxo do processo de constituição do Estado moderno, o lado perverso do seu ideal democrático: a igualdade política foi construída pela indiferença à diversidade cultural, à dimensão simbólica do ser político.

Grosso modo, foi nesse ambiente que o Museu do Louvre se constituiu. Não se trata de tomar o contexto histórico-social como “pano de fundo” desta instituição, mas encarar o Louvre como uma das engrenagens atuantes no processo de constituição da nação e de modernização da sociedade na França pós-revolucionária.

O Louvre foi ensaiado em 1755 (no reinado de Luis XV), quando 110 peças da coleção real foram expostas publicamente no palácio de Luxemburgo. Em 1774 (com a entronização de Luis XVI), o conde de Angiviller recebeu incumbência de estudar e organizar tal coleção para criar um museu de arte; a partir de 1784, o pintor Hubert Robert participou do processo. Entre 1791 e 1792 a coleção real, somada com obras do clero e de emigrados que foram requisitadas pelo Estado, é convertida em coleção nacional¹⁵⁰. Em 1793 a galeria do palácio de Versalhes foi aberta ao público, inaugurando o Museu Central de Artes, primórdio do Museu do Louvre (LACLOTTE;

¹⁴⁹ Contrariamente a isso, embasados em Gadamer (1977), entendemos tradição como *tradução* do legado histórico. Definição apresentada no tópico *Saber-Atual*, capítulo *Recortes*.

¹⁵⁰ Vale lembrar que o Louvre só adquiriu independência em relação à casa real após a Segunda República, em 1848, quando se tornou efetivamente um *museu nacional*, com uma política de aquisição de obras e historiadores da arte em seu corpo profissional.

CUZIN, 1993). Independentemente do aspecto caricatural que possa ter a imagem – abertura ao povo do local que fora sede do governo monárquico –, a história do Louvre conta como o pensamento ilustrado e revolucionário transformou valores e hábitos artísticos.

Devemos tomar a conjuntura de fatos do ano de **1793** – a abertura do Museu Central e a morte na guilhotina de Luis XVI – como indício da vitória dos ideais ilustrados e revolucionários sobre os valores monárquicos?

No plano político, os anos seguintes à Revolução Francesa foram marcados pela suspensão da *Declaração dos direitos do homem e do cidadão* (lançada em 1789, firmando o compromisso do Novo Estado com o bem comum) para que 40 mil cabeças fossem cortadas, muitas delas sem passar por julgamento, naquilo que ficou conhecido como “terror pós-revolucionário”. O autoritarismo de antigos monarcas foi exercido por alguns revolucionários e o poder absoluto foi cobiçado por não-nobres, dos quais Napoleão é exemplo emblemático. Ou seja, muito do discurso anti-aristocrático não se atualizou nas práticas do Novo Estado.

No plano artístico-cultural institucional também não houve mudança radical de práticas e valores. A Real Academia Francesa até foi contestada em 1790, em assembléia de artistas que exigiam ensino público e condizente com a liberdade almejada, e dissolvida em 1793, tornando legítimas as uniões livres de artistas; mas voltou em seguida, como estabelecimento educacional do Estado. Foi quando o Estado também assumiu a direção de museus, bibliotecas e parques públicos, manteve o controle dos Salões de Artes. E apesar dos Salões aceitarem desde ali inscrições de autodidatas (artistas que não freqüentaram a Academia), as obras expostas eram selecionadas por profissionais vinculados à Academia. O Novo Estado sequer redefiniu parâmetros estéticos da arte, seguiu o modelo acadêmico, o cânone clássico.

Assim, a coleção nacional de arte francesa foi criada tendo por base o **cânone clássico**, encontrando respaldo nos parâmetros adotados no ensino acadêmico e nas narrativas da Estética e da História da Arte. Quando o museu foi

fundado, em 1793, tinha apenas renascentistas italianos, classicistas franceses do século XVII e algumas poucas obras das escolas espanhola e holandesa. Apesar de a cultura medieval estar em voga naquela época em um círculo restrito de estudiosos, artistas e literatos que incluía Goethe, só ganhou visibilidade em meados do século XIX, por meio de iniciativas como a do *revival* arquitetônico de Eugène Viollet-le-Duc¹⁵¹. Marginalização semelhante foi feita aos artistas do século XVI, nomeados pejorativamente de “maneiristas” (imitadores impróprios dos renascentistas), mesmo os franceses da Escola de Fontainebleau (do século XVI). Por isto o perfil de *Juan II, rei da França*, da Escola de Paris, feito na segunda metade do século XIV, permaneceu na Biblioteca Nacional até 1925. No catálogo editado pelo Louvre, sob supervisão de Michel Laclotte e de Jean-Pierre Cuzin (1993), as obras francesas medievais e maneiristas são reunidas em capítulo intitulado *Os primitivos e o século XVI*, frisando o caráter recente da incorporação destas obras no acervo do museu: as medievais, desde 1852; as maneiristas, salvo três exceções, desde 1930¹⁵².

Além da adoção do cânone clássico, a coleção nacional não estava submetida a um projeto museológico quando foi aberta ao público. Mas no próprio ano de 1793 foi decretado que, junto ao Museu Central, fosse formado um museu especial da escola francesa. Tal decreto durou pouco, mas deixou no Louvre sua marca, o intuito de fazer do museu espaço de **representação da nação**.

Ancorada em territórios, os limites de uma nação oscilam na medida em que movimentações militares são feitas. Por isso, no período napoleônico, de ampliação dos domínios políticos da França, o acervo do Louvre – que chegou a ser chamado Museu Napoleão, em 1803 – cresceu em volume e diversidade de escolas e épocas.

¹⁵¹ Eugène Viollet-le-Duc viveu entre 1814 e 1879, escreveu o *Dictionnaire raisonné de l'architecture française du XI au XVI siècle* (Paris, 1854-1868) e coordenou o restauro da arquitetura gótica na França, em papel semelhante ao de John Ruskin (1819-1900) na Inglaterra.

¹⁵² O interesse pelo Maneirismo iniciou com os estudos de Max Dvorak (*Kunstgeschichte als Geistesgeschichte*, Munique, 1924) e seguiu com: Gombrich, interessado nas obras de Correggio, Bronzino, Pontorno e no arquiteto Giulio Romanona; a exposição *O Triunfo do Maneirismo*, em 1958, Amsterdam; a publicação *Maneirismo: a crise do Renascimento e a origem da Arte Moderna*, de Arnold Hauser, em 1965, valorizando o caráter heterogêneo e não-classicista de artistas como os franceses da Escola de Fontainebleau; Breugel, na Holanda; e El Grecco, na Espanha.

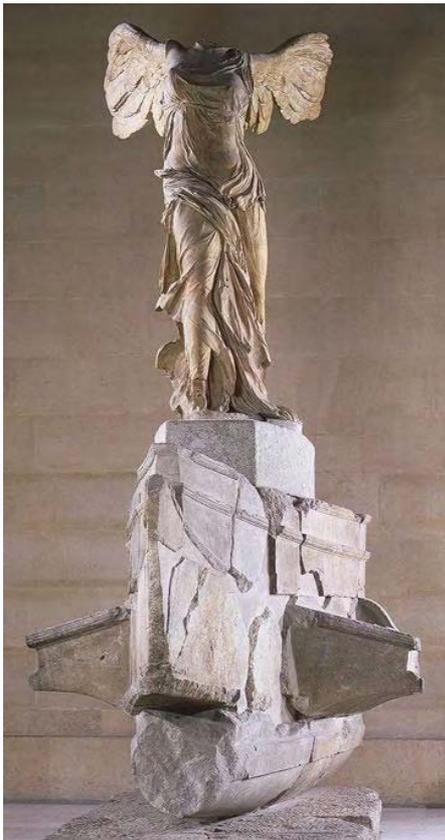


Figura 83: *Victoire de Samothrace* ou *Niki tis Samothrakis*. Peça de destaque do acervo do Louvre, junto com a *Mona Lisa* e a *Vênus de Milo*. É representação da deusa mitológica Atena Niké (Atena que traz a vitória). Foi encontrada em 1863, na Ilha de Samotrácia, Mar Egeu, onde um dia ornamentou a proa de uma fonte construída em forma de embarcação.

Tendo como referência o ideal imperialista, Napoleão resguardou sob seu trono os tesouros dos territórios que conquistava¹⁵³. Sua intenção era reunir em Paris todo “patrimônio europeu”. Como relata Laclotte e Cuzin (op. cit.), foram incorporadas ao acervo do Louvre naquele período peças saqueadas da coleção de aristocratas e clérigos de toda Europa, principalmente dos Países Baixos, Alemanha e Itália. Após Waterloo, quase todas as obras apropriadas foram devolvidas às coleções de origem, fazendo o Louvre encolher a extensão de sua coleção.

A partir do reinado de Luiz XVIII (entre 1814 e 1824, com interrupção em 1815), o Louvre recebeu o título de melhor lugar para se conhecer a arte francesa, marca que mantém até os dias de hoje, visto que mais da metade do acervo do museu é de proveniência francesa. Até certo ponto o Louvre é um

museu que ainda nos permite visualizar o ideal de museu nacional. Como afirmou André Malraux (2000), no Louvre vemos a apoteose da França até na *Niki tis Samothrakis*, que mesmo castigada pelo tempo, sem ouro, cabeça e braços, surge

¹⁵³ O medo em relação aos saques e pilhagens em períodos de guerra fez com que, no preâmbulo da Segunda Guerra Mundial, os museus de arte das cidades européias que seriam foco de ataque esvasiassem suas galerias, guardando o acervo no subsolo (quando possível) ou enviando-o para regiões consideradas neutras. Lynn Nicholas descreve em pormenor situações vividas neste contexto, como a retirada de vidro por vidro dos vitrais da Catedral de Notre Dame, que foram acondicionados em caixas bem protegidas e repostos no local de origem somente após o final da guerra. Ver NICHOLAS, Lynn H. *Europa Saqueada: O destino dos tesouros artísticos europeus no Terceiro Reich e na Segunda Guerra Mundial*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

como um “arauto matinal” diante dos olhos de quem sobe a escadaria do museu; não como homenagem à Antiguidade, mas como símbolo dos triunfos da França.

Vale dizer que, entre as peças saqueadas pelo exército de Napoleão, não foram devolvidas aos seus proprietários aproximadamente cem obras estrangeiras que permanecem no acervo do Louvre até hoje, sendo a maioria delas de pintores italianos (LACLOTTE; CUZIN, op. cit.). Isso porque está na Itália (na Roma antiga, em Florença e Veneza dos séculos XV e XVI) a “origem” do cânone clássico recorrente na coleção do museu e na própria Real Academia Francesa, que chegou a montar unidade de extensão em Roma para enviar seus alunos de destaque. Talvez advenha de tal afinidade estética com a arte italiana o motivo de a obra *Mona Lisa* (levada para solo francês pelo próprio Leonardo, em 1516, quando convidado para trabalhar na corte do rei Francisco I) ter se tornado o ícone-mor do acervo do Louvre. Assim, a coleção do Louvre foi constituída costurando **nacionalismo com classicismo**.

Para entender tal costura é preciso levar em conta o contraste existente entre dois reinados que antecederam o Novo Estado: primeiro, do absolutista Luis XIV (de 1643 a 1715) que foi intolerante a qualquer abordagem artística não-classicista e fundou, em 1648, a Real Academia Francesa de Pintura e Escultura para controlar a formação e produção artística francesa; segundo, de Luís XV (de 1715 a 1774) que trouxe flexibilização da vida social e cultural palaciana, pois não apreciava o caráter cerimonioso da corte.

A corte de Luis XV foi qualificada de *hedonista*¹⁵⁴ por valorizar explicitamente os prazeres imediatos e individuais, das festas ao riso. Isso se estendia à Academia, na qual o rigor classicista deixou de ser unânime, abrindo espaço para que temas grandiosos (como os mitológicos) fossem tratados de modo trivial e temas “menores” (como passeios nos jardins da corte) abordados de modo eloquente. Aristocratas foram representados desfrutando de seus privilégios, em deleite em meio à natureza e em festas ao ar livre, bem como nus femininos com carga erótica, retratos

¹⁵⁴ Palavra advinda do grego *hedone*, que significa prazer e foi o termo-chave para o “sistema dos prazeres” teorizado pela escola pós-socrática de Aristipo de Cirene, século IV a.C..

afirmando sentimentos individuais, fantasias e imaginação, pessoas em momento de intimidade e sensualidade, aspectos presentes em *Diana tomando banho* (Boucher, 1742), *Boa educação* (Chardin, 1753) e *Balanço* (Fragonard, 1767). Segundo a análise sociológica de Arnold Hauser (2000), a tolerância às temáticas não-majestosas e abordagens não-classicistas dentro da corte da época sinalizou a identificação da aristocracia com o modo de vida burguês, ou melhor, do grupo de aristocratas progressistas com a elite intelectual e econômica da burguesia.

Ainda, tal flexibilidade estilística não deve ser tomada como interesse de Luís XV para com novidades artísticas, mas seu relaxamento em relação ao controle sobre a produção na área. Diferente do monarca antecessor, ele sequer ocupou-se de ampliar a coleção de arte real, de modo que obras dos artistas de destaque no período acabaram em coleções de outros soberanos (como Frederico II da Prússia, Luisa Ulrica da Suécia e, por intermédio de Diderot, Catarina da Rússia). Luís XV não ficou com uma tela sequer das que foram produzidas por Fragonard ou Watteau (LACLOTTE; CUZIN, op. cit.). Ao contrário de Luis XIV que manteve a vida intelectual francesa sob sua patronagem, no reinado de Luis XV surgiram mecenas e centros culturais externos à corte, além de artistas como Coypel, que atendia tanto burgueses quanto fidalgos, produzindo obras sensuais para uns e classicistas para outros.

Se a mobilidade era tão bem aceita anos antes da abertura do Museu Central, por que o acervo do Louvre foi constituído tendo em vista o cânone clássico? Por que não deixou vazar a pluralidade de abordagens formais que transitava entre corte e cidade?

Por um lado, havia a influência das escavações arqueológicas realizadas nas cidades romanas de Herculano (1738) e Pompéia (1748) e pelos estudos históricos da arte feitos por Winckelmann (*Pensamentos sobre a imitação das obras gregas*, de 1755, e *A história da arte da antiguidade*, de 1764), que exaltavam a antiguidade grega e romana.



Figura 84: Vista imaginária da Grande Galeria do Louvre em Ruínas, 1796, Hubert Robert.

Por outro, havia o quadro político. O classicismo podia ser uma entre tantas tendências estilísticas praticadas na Paris da época, mas foi o modelo estético que melhor soou a Luis XVI, coroado em 1774, quando veio à tona a crise econômica em que se encontrava a Coroa. Durante o reinado de Luís XV, os burgueses enriqueceram, as cidades cresceram e os negócios privados prosperaram, mas os cofres da realeza minguaram. Luís XVI assumiu o trono com a promessa de regenerar a moral maculada do Estado, varrer todo hedonismo e individualismo. Para tanto, a austeridade da forma clássica era a que melhor convinha. E foi tendo em mãos uma coleção marcada pelo cânone clássico – já que Luis XV praticamente não contribuía para a ampliação da coleção real de arte – que Luis XVI solicitou ao conde de

Angiviller, então *Directeur Général des Bâtiments du Roi*¹⁵⁵, a criação de um museu de arte, espaço público de exposição permanente de sua coleção artística.

Angiviller vinha influenciado pelas idéias de Voltaire e nos Salões que organizou evitou temas de enfoque individual (como os retratos da corte) e destacou as monumentais telas históricas. Uma de suas mais marcantes iniciativas foi a série de esculturas *Grandes Homens da França* (escritores, astrônomos, filósofos, artistas, soldados e estadistas franceses), instaladas no jardim do palácio a fim de ser vista por todos, que seguia o modelo clássico. Ele queria redefinir os papéis da arte na sociedade francesa que estava em modernização. Contudo a retomada do cânone clássico durante o reinado de Luís XVI não se deveu apenas aos ideais de Angiviller, mas pela influência recíproca de fatores diversos, dentre os quais está o tribunal revolucionário que levou esse monarca à guilhotina.

O fato é que, às vésperas da Revolução, o modelo clássico não ecoava mais o significado que tivera por cento e cinquenta anos, aos olhos de Luís XIV e na Academia Real. A estrutura formal clássica foi *deslocada* da função de “cânone acadêmico” para “o estilo da Revolução”, mostrando o quão próximos podem ser classicismo e nacionalismo. Isso porque, como aponta Barthes, o significado identificado em uma forma, que parece tão próprio dela, é apenas um modo de usá-la, *atualizá-la*. Cada uso feito de uma estrutura formal está implicado em motivações e projeções de seus utilizadores, faz parte de uma rede de significação que está ligada a outros significados e formas (2005, p. 43 et seq.). Logo, o que se viu no contexto pré-revolucionário foi uma variação do clássico – então chamado de Neoclássico – e não a mera reprodução canônica.

O estilo da Revolução foi formado com luminosidade ampla, uniforme, e figuras bem delineadas. As temáticas tinham enfoque moralista, visando estimular o patriotismo e a postura cívica, abordando histórias da Antiguidade, como a aceitação da pena de morte por Sócrates e fatos da França contemporânea. A obra que se

¹⁵⁵ Cargo responsável pela coordenação da Real Academia, por recomendar ao rei a compra e a encomenda de obras de arte, organizar e selecionar as obras para o Salão de Paris.

tornou ícone do estilo e da Revolução foi *A morte de Marat*, pintada por David no ano de 1793. David manteve o rigor das proporções, o naturalismo e humanismo clássico, mas se mostrou influenciado por outras tendências estéticas que permeavam Paris no final do século XVIII. Posicionou o espectador como aquele que flagrou a morte solitária do revolucionário Marat, em ambiente privado, no quarto de banho. O fundo do quarto é tão indistinto quanto o espaço público no qual ocorre a cena da tela *O juramento dos Horácios*, contrastando com o caixote de madeira, gasto, com pregos aparentes e enferrujados, apresentado no primeiro plano da composição com a

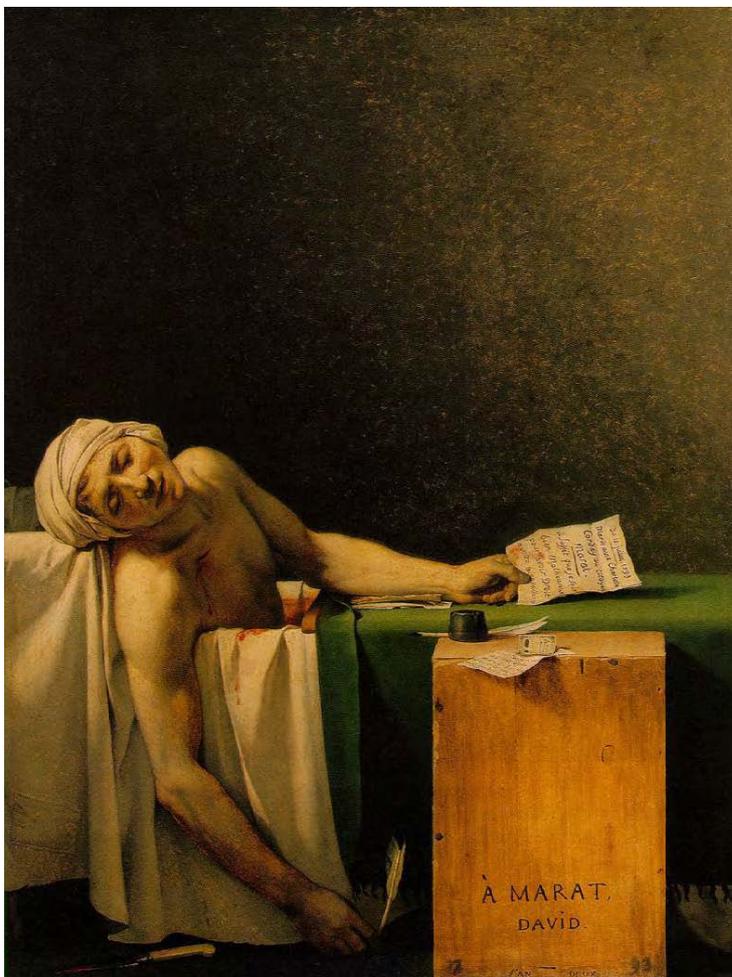


Figura 85: *A morte de Marat*, 1793, Jacques-Louis David.

inscrição de uma dedicatória ao mártir. A grosseria do caixote contrasta com a pele macia e o escultórico corpo do personagem – idealizado por David, omitindo as feridas que Marat tinha e que justificavam os banhos de imersão frequentes. Nesta obra, assim como em tantas outras do Neoclássico, vemos a deglutição do clássico e a regurgitação dessa estética conjugada com a ética do Novo Estado¹⁵⁶.

¹⁵⁶ Inclusive, o retorno ao clássico se alastrou por outros países junto com reviravoltas políticas: nos Estados Unidos, com a declaração da Independência; na Espanha, com a invasão napoleônica.

Assim como o Neoclássico, o fenômeno de fundação do Louvre foi engrenagem no processo de re-funcionalização da produção artística laica, afirmada como “coisa pública” (*res publica* em latim, etimologia da palavra república).

O Louvre consolidou-se como *monumento*¹⁵⁷ do Estado republicano francês.

Isso porque as obras de arte produzidas na corte, independentemente da abordagem estética adotada, tinham função privada. Como defendeu Martin Warnke (2001), as artes eram usadas como “traje cerimonial” que revestia castelos e palácios, dando glamour aos encontros entre uma corte e outra, singularizando o gosto (o *tato* para julgar objetos sensíveis) de um monarca em relação ao dos outros. As obras de uma coleção plasmam os anseios íntimos dos soberanos e o modo como encaravam a si mesmos. Portanto, as mostras públicas e esporádicas da coleção real pouco se assemelham ao museu público, espaço de exposição permanente. Como pontuamos no tópico anterior, antes da reivindicação da igualdade de direitos políticos, as situações qualificadas como “públicas” significavam uma generosa concessão dos aristocratas e não um *direito*, como passou a ser no Estado republicano.

E isso se refletia na própria atitude do público nas exposições. Antes da busca de emancipação intelectual e simbólica do ser humano através do conhecimento, visitas às mostras de arte em pouco diferiam das saídas “para apreciar uma queima de fogos ou uma procissão festiva” (LEVEY, 1998, p. 2). Já no contexto pós-revolucionário o espaço museal foi tomado como espaço de conhecimento e sociabilidade, de educação liberal e gozo da igualdade política. De modo que, apesar de as obras iniciais do acervo do Louvre pouco se referirem à vida dos cidadãos – e isso não tardou a acontecer –, elas foram apropriadas por estes com intensidade semelhante a dos cristãos em relação aos ídolos religiosos.

¹⁵⁷ Andréas Huyssen (2004) pensa a noção de monumento como forma que revolve algo do passado histórico no contexto presente, mas sempre como ação de cunho *estético e político*. Citando como exemplos as esculturas dos “grandes homens” no século XIX e o cartão postal com a fotografia da maquete da “nova Berlin”, feita por Albert Speer, que circulou pela Alemanha como propaganda do Terceiro Reich. Afirma que quando somos apresentados a um monumento, é difícil saber se a relação com o passado ali proposta aponta para um futuro promissor ou ameaçador. No que se refere ao Terceiro Reich, hoje sabemos a resposta.



Figura 86: Vista da Grande Galeria do Louvre, 1796, Hubert Robert.

A própria forma que o Louvre ganhou foi configurada mesclando estes ideais de igualdade, liberdade e fraternidade com o modo como os cidadãos utilizavam aquele espaço. As sucessivas reformas que o prédio do palácio recebeu ao longo do século XIX para melhor acondicionar o museu estiveram pautadas em representações do interior do Louvre, como as de Hubert Robert, em especial a *Vista da Grande Galeria*, de 1796, na qual o artista figurou decorados e clarabóias para a Grande Galeria do museu que, na época, não passava de um corredor iluminado por janelas laterais (LACLOTTE; CUZIN, op. cit.). Robert fechou janelas, abrindo espaço para expor mais quadros, que vinham da base ao topo das paredes da galeria, sem perder iluminação. Figuro estudantes realizando o exercício da cópia, inclusive mulheres, e pessoas a passeio, inclusive crianças, plasmando a idéia de museu como espaço de relativização de valores e redefinição de hábitos culturais que implicavam privação da igualdade de direitos.

O fato é que, nos anos que seguiram sua fundação, o Louvre foi tão procurado por cidadãos que a administração do museu relatou preocupação com a “afluência estupenda de público” ocorrida numa semana de 1799: “a multidão foi tão numerosa nestes 7 dias que todos os recursos da polícia, apesar da atuação e o cuidado que todos os guardas demonstraram em sua função, foram sem efeito” (KOPTCKE, 2005, p. 195)¹⁵⁸. Tamanha afluência ao Louvre era circunstancial, nos dias correntes ele era usado como espaço de estudo, geralmente era visitado por artistas autodidatas e alunos da Academia. Até a Escola Normal de Paris chegou a recomendar em seu regulamento que os alunos freqüentassem pelo menos uma vez a cada dez dias o museu de arte (Ibidem, p. 199). Aos domingos, era local de passeio e encontro para o público geral, dos operários às figuras de prestígio – pois até 1855, durante a semana recebia apenas estrangeiros e artistas. Esse espaço usufruído por “todos” chegou a ser usado para recepções oficiais da nova República. No geral, o Louvre consolidou-se como **espaço híbrido**, misto de *parque* e *biblioteca*: mais confortável que o primeiro para dias de inverno e chuva; menos austero e silencioso que a segunda.

Isso porque, como sintetiza Luciana Koptcke, os museus modernos contribuíram para a “emergência de uma nova sociabilidade”, provocaram alterações inter-subjetivas:

O museu constituiu um marco na paisagem urbana da época. Considerado, no século XIX, como parte do equipamento indispensável a qualquer cidade que aspirasse entrar na modernidade. [...] Espaço público por definição, mas restrito, de fato, por determinantes de ordem simbólica, o museu caracterizou um *locus* potencial de mediação, encontro e embate entre vizinhos e forasteiros, iniciados e neófitos, indiferentes e curiosos, temerosos e cúmplices – enfim, entre bárbaros, cativos e civilizados. (KOPTCKE, op.cit., p. 191-192).

¹⁵⁸ O documento citado por Koptcke é: *Relatório do 3 Vendimaire*, ano VIII, 25/09/1799, arquivo do Museu do Louvre, ata da Administração do Museu Nacional das Artes, série BBA, seção 279, p. 205.

E não foi apenas no conviver que o advento do museu moderno alterou nossas vidas. O próprio modo de olhar e saber foi nele transformado. No caso do Louvre vale lembrar que as obras da coleção continuaram praticamente as mesmas, e resguardadas em prédio construído pelo Antigo Regime. Contudo as obras tornaram-se outras; o uso que o Estado fazia delas e o olhar dos cidadãos sobre elas eram inéditos. Goethe foi perspicaz quando, vivendo o momento histórico de constituição do Louvre, comentou que o museu inaugurou uma **“nova entidade artística”**; depois dele mesmo a arte historicamente anterior tornou-se algo totalmente novo e aquilo que dela foi removido permanecerá um mistério (apud CRIMP, 2005).

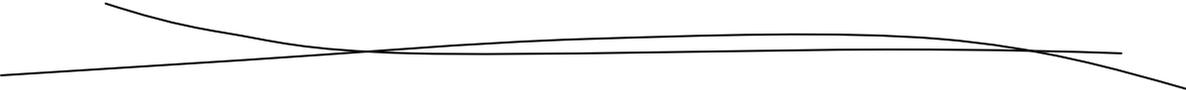
De fato é difícil supor que entendimento teríamos da atividade artística hoje sem a engenhoca moderna chamada “museu de arte”. Foi por existir espaços como o Louvre que Manet fez suas obras dialogando, não apenas com os modos de ver e viver em cidade, mas com a “arte de museu”. Também é difícil saber se Picasso teria voltado sua face para as formas africanas, dando costas às representações naturalistas, cuja técnica tão bem dominava, se exposições públicas não se avolumassem diante dele. E os artistas dos anos 60, como Hélio Oiticica com seus Parangolés, teriam pouco a contestar sobre os mecanismos de legitimação da produção artística sem o advento dos museus de arte.

O museu moderno transformou tanto a arte do passado histórico quanto a do futuro. Influuiu nos modos de pensar, de fazer arte. Os artistas tinham o hábito de estudar obras de outros tempos e lugares, mas nos museus a quantidade e a diversidade de obras que podiam ver no período de poucas horas tornou-se exponencialmente maior do que as encontradas por qualquer outro meio existente. E como:

Não há pintor que tenha passado de seus desenhos de criança para a sua obra. Os artistas não vêm da sua infância, mas do seu conflito com maturidades estranhas: não do seu mundo informe, mas da sua luta contra a forma que outros impuseram ao mundo. (MALRAUX, 1948 apud SILVA, 2002, s/p.).

Então, podemos dimensionar o grau de influência dos museus de arte na produção artística, concentrando num lugar centenas, depois milhares, de formas despejadas sobre o mundo. Salvas as diferenças de abordagem arquivística, podemos dizer que o advento do museu de arte foi para os artistas oitocentistas tão marcante quanto o *Google Images* e o *Artcyclopedia* para os dos dias de hoje.

4^o origem MUSEU PLURAL



Como uma cobra que morde o próprio rabo, os profissionais de museu do século XX foram buscar respaldo histórico para a instituição que queriam nos tempos alexandrinos, no ancestral mais remoto dos museus que visitamos hoje. Jean Galard (2006) chegou a apontar o Mouseion como modelo de museu para o século XXI. Isso porque, desde as primeiras décadas dos noventa, os pressupostos epistemológicos e metodológicos do museu oitocentista foram problematizados, em especial pelo excessivo empenho em colecionar e o descuido com a mediação da coleção. Desde então, como apontou José do Nascimento Júnior (2005), apoiado em conceito do antropólogo Marcel Mauss, o museu contemporâneo pode ser pensado como espaço de **dádiva**: sua função está menos explícita na ação de coletar e preservar objetos, do que na de desenvolver estratégias para ofertar esses objetos às novas gerações. E quem realiza tal oferenda visa estimular a própria prática da dádiva naquele que agora recebe a oferenda. Foi por esta via que a instituição museal atualizou sua função, a de ser espaço público de conhecimento.

Um agente marcante na redefinição de valores e práticas museais foi o *International Council of Museum* (ICOM), organização não-governamental fundada em 1946, com sede em Paris e vinculada a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). O Conselho promove congressos e reuniões periódicas para debater o tema, resultando em publicações divulgadas em meio impresso e *online*. Também se ocupa de lançar tipologias para o patrimônio (como objetos cotidianos e a cultura intangível) e instituições museais (para além dos prédios arquitetônicos convencionais, hoje se pode instituir como museu jardins botânicos, centros científicos e reservas naturais). Em linhas gerais, o ICOM (2006) entende o museu como uma instituição permanente, comprometida com aquisição e conservação da herança natural e cultural mundial, tangível e intangível, mas também com a contínua pesquisa, exposição e comunicação das tradições, a fim de possibilitar processos múltiplos de significação do patrimônio preservado.

A Mesa Redonda de Santiago do Chile foi um momento-chave na história do ICOM. Realizada naquela cidade em maio de 1972, teve por objetivo discutir o papel dos museus na América Latina, originando a Associação Latino Americana de Museologia (ALAM). A Mesa reafirmou o museu como instituição sem fins lucrativos e a serviço da sociedade. Destacou necessidade de práticas patrimoniais nos países economicamente periféricos e em localidades de pequeno e médio porte. Atentou às diversidades regionais – antes encobertas pelas identidades nacionais – e lançou aos profissionais de museu o desafio de contribuir para a formação de consciência social e histórica e esclarecimento acerca dos problemas atuais. Apontou problemas sociais decorrentes do Progresso, mas nem por isso deixou de frisar a importância da difusão do conhecimento e do desenvolvimento tecnológico. Sugeriu que fossem criados novos critérios e categorias museais, em especial voltados para o patrimônio de minorias étnicas e povos esquecidos pelos museus oitocentistas. Assim, deu abertura necessária para surgimento de museus com temas e formato diversos dos convencionais, como a tipologia Ecomuseu cuja proposta é integrar meio ambiente e tradições culturais locais, realizando práticas museais projetadas pelos especialistas

em museu com pessoas da comunidade em foco. E mesmo os museus históricos nacionais substituíram os discursos enaltecendo os heróis por narrativas ancoradas na Nova História¹⁵⁹, com enfoques alternativos e revisionistas.

A Mesa teve como pano de fundo as atitudes de contracultura (ver tópico *Ciber-Saber*), a subversão do *cubo branco* (ver tópico *Do quadro ao Parangolé*) e o debate internacional que criticava a instituição museal como representante da Tradição (entendida como aquilo que nos determina cegamente), da história “dos vencedores”, da cultura dos colonizadores europeus, ou seja, tudo aquilo que torna invisível as impurezas da memória e incertezas do saber. Daí a idéia de que a instituição museal leva à coerção social, à exclusão das diferenças. Nem por isso os membros da Mesa pregaram a queima dos bens culturais – como fizeram os cristãos com volumes do Mouseion, a Igreja na Contra-Reforma com versões “populares” (traduzidas do latim) da Bíblia e os nazistas com livros de autores judeus. Já os críticos do museu moderno propuseram a permuta de modelos e de práticas museais.

Isso porque o caráter opressor identificado nos museus deve-se menos aos objetos ali apresentados do que ao *mito* que sustenta a musealização dos mesmos, ao *ritual* do qual o público é convidado a participar. Como escreveu Canclini: “entrar em um museu não é simplesmente adentrar um edifício e olhar obras, mas também penetrar em um sistema ritualizado de ação social” (2003, p. 169). Existe ali o destaque às peças consideradas “principais” (estruturadoras do discurso) e a subordinação das demais; o acúmulo de objetos relativamente diversos que nos dá a sensação de estarmos diante de um acervo imensurável; a dramaticidade dos jogos de luz. Até os mecanismos de segurança posicionados em torno de determinadas obras – como o vidro blindado sobre quadros como a *Mona Lisa*, que provocam

¹⁵⁹ A Nova História, como foi chamada, surge como crítica às grandes narrativas históricas do século XIX. Influenciada pela antropologia cultural, especialmente por Clifford Geertz, interpreta dados históricos em relação ao contexto cultural no qual se deram, sem preocupação de apontar sua origem, causa, conseqüências, ligações gerais com a história universal. O caráter diacrônico e progressista da história tradicional abre espaço para análises sincrônicas. Os grandes temas, os marcos da história, são substituídos por episódio específicos, expostos em sua riqueza de significados. A narrativa apoiada em tal concepção culturalista de história não se apresenta de forma determinista, mas indica um leque de possibilidades interpretativas do tema pesquisado.

reflexos e acabam dificultando até a visibilidade da obra – enunciam o modo como a instituição mitifica o seu acervo.

O sistema ritualizado é tão significativo ao público quanto o seu acervo apresentado, pois estrutura a experiência do visitante, tendo poder de atrair ou repelir, estabilizar ou mistificar as obras, estimular uma conduta intelectual, sentimental ou venerativa em relação à instituição. É a indumentária que vestimos quando adentramos o museu. Às vezes ela é tão pesada que dificulta a atuação do espectador, por exemplo, quando se despeja nos ombros do visitante um volume sobre-humano de informações históricas e conceitos filosóficos, fazendo-o sentir-se cognitivamente impotente diante da soberbia apresentada. Trata-se de uma vestimenta desenhada para conhecedores. Ou então quando o discurso museal é tão exato que faz parecer que não existe nada mais para fazer naquele espaço senão tomar ciência dos significados prefigurados. Novamente, o espectador não se adapta à vestimenta, vê-se como alguém à parte do patrimônio cultural. Em ambos os casos o museu mostra-se menos comprometido com a participação do espectador com o patrimônio cultural e mais com a afirmação de um Saber.

Tal via discursiva torna cínico o ideal do museu moderno: democratizar o conhecimento. Por isso Pierre Bourdieu (apud KOPTCKE, 2005)¹⁶⁰ criticou os museus de arte europeus, afirmando que eles reforçam a hierarquia social pautada no conhecimento legitimado pela “cultura escolar”. Por isso hoje debate-se menos o limite das coleções dos museus – até porque, desde as diretrizes estabelecidas pelo ICOM, hoje tudo que podemos referir é possível de ser musealizado, de dança folclórica à reserva natural – e mais a *comunicação* das coleções ao público. O desafio dos museus atuais é democratizar sem massificar, encontrar formas de passar da desagregação à diversidade, da desigualdade à diferença (CANCLINI, op. cit.). Por

¹⁶⁰ Bourdieu formulou tal idéia nos textos *L'Amour de l'art. Les musées et leur public*, de 1966, em co-autoria com Alain Darbel e Dominique Schnapper, e *Ce que parler veut dire : économie des échanges linguistiques*, de 1982, publicado também em português (*O que falar quer dizer: a economia das trocas simbólicas*) em 1988.

isso, além de buscar ampliar o acesso às coleções que resguarda, os museus contemporâneos ocupam-se em promover o usufruto público do patrimônio cultural.

Daí as estratégias de comunicação tornaram-se alvo de debate entre os profissionais de museu. Não apenas a montagem das exposições, mas a museografia em sentido amplo, incluindo materiais de apoio pedagógico aos professores, catálogos, multimídias que acompanham o visitante no museu e hipermídias *offline* e *online*. Pesquisadores de áreas do conhecimento acadêmico externos à Museologia – como Educação, Ciências da Informação e Comunicação – voltam-se para essa instituição social, não para recriminar as práticas passadas, mas como ambiente de pesquisa atual.

Exemplo é Jesús Martín-Barbero (2000), que problematizou os paradigmas constitutivos do museu moderno, por ele nomeado “velho museu”¹⁶¹, para propor a idéia de **museu plural**, interpelado pelo turismo cultural, parceiro de organizações não-governamentais e aberto às novas tecnologias. Ele afirmou não comungar com nenhuma das duas vias de “pensamento apocalíptico” em voga – primeiro, que vê o museu como mecanismo de compensação da sociedade acelerada, multicultural e desterritorializada, oasis em meio ao deserto cultural; segundo, como simulacro, espetacularização do real que vem para preencher o vazio cultural dos dias de hoje. Então, Martín-Barbero lança sua idéia de museu:

- a) *des-neutralizado*, que traz à tona o aspecto ambíguo das tradições. O autor não olvida o fato de que todo discurso institucional é exercício de poder; todavia, na medida em que os profissionais museais têm consciência disso e explicitam tal circunstância aos visitantes, é possível construir uma museografia que faz ecoar a heterogeneidade cultural;
- b) *des-locado*, que não se apresenta como um lugar arrendado pelo Estado (“caixa forte da tradição”), mas tem eixo deslizante, construído na relação

¹⁶¹ O texto em que ele traz essa proposição é uma publicação coletiva sobre cultura e identidades cosmopolitas na América Latina. Quando ele critica o “velho museu”, precisamente, está se referindo aos museus nacionais latino-americanos.

fraternal (não mais paternal) com a sociedade, permitindo que o museu seja usado como espaço de encontro e diálogo sobre memórias;

c) *des-limitado*, que não está restrito ao espaço físico, que também opere fora do prédio, em parceria com outras instâncias sociais, junto com práticas de turismo e entretenimento e, acrescentamos aqui, no ciberespaço através dos museus virtuais (tema do último tópico deste capítulo).

Tal proposição completa-se no texto escrito por Martín-Barbero em parceria com Germán Rey, *Os exercícios do ver*, no qual afirmam que as instituições de legitimação do saber antes consolidadas – não apenas o Museu, mas a Escola – foram desestabilizadas desde o advento de tecnologias como a televisão e, mais ainda, com os computadores. Os autores não vêm lamentar as perdas; ao contrário, destacam a importância dos atuais recursos de comunicação na formação de modos plurais de ver, saber e, principalmente, de conviver. Portanto, as instituições do saber precisam renovar suas práticas, não em confronto mas em confluência com tal “ecossistema comunicativo”. Uma saída proposta por eles é o afrouxamento dos mecanismos de controle do saber:

A autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais, que sobredeterminam sua relação com os textos. A criatividade do leitor cresce à medida que decresce o peso da instituição que a controla. (CERTEAU, 1980 apud MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 57).

A discussão sobre a autonomia do leitor – que nos reporta ao pensamento de Roland Barthes, no qual nos deteremos no último tópico do capítulo *Obra de Arte* – aponta para o **visitante atuante** do museu contemporâneo, foco dos estudos de Eilean Hooper-Greenhill (1998). Ele defende que a qualidade da comunicação (e da educação) nos museus se eleva na medida em que são construídas pontes efetivas entre os profissionais da instituição e seus públicos (potenciais e factuais). O trabalho de construção das “pontes” começa estabelecendo segmentos de público (como família, adultos, escolares, jovens, idosos e pessoas com necessidades especiais,

como cegos, surdos e cadeirantes) e atividades e recursos de acesso à informação diferenciados. É claro que dentro de cada “fatia” de público existem interesses plurais, que não devem ser vistos como secundários para que a comunicação se efetive. Por isso Hooper-Greenhill aponta necessidade de cada museu realizar pesquisa com seus públicos, que busque saber qual o significado do museu para elas, como fazem uso daquele espaço e como as exposições ecoam em suas vidas. Também sugere aos museus trabalhar em conjunto com pessoas de grupos minoritários durante a preparação das exposições.

E por mais que o caráter coletivo da experiência museal seja importante para realizar o papel social da instituição, deve-se ter presente que o conhecer que ali ocorre será sempre uma experiência individual. Por isso Hooper-Greenhill chama a atenção para os diferentes modos de aprender do ser humano e sugere que o museu diversifique as estratégias de comunicação empregadas, das “de massa” (como catálogos, exposições e museus portáteis) às interpessoais (ateliês e outras atividades com grupos específicos). É importante atender tanto aqueles que preferem o exercício da contemplação, onde o conhecer se dá entre a percepção visual e a interpretação mental, quanto os que conhecem melhor através de experiências sinestésicas¹⁶². O museu Albert & Victoria, de Londres, é exemplo de diversificação dos modos de aprender, pois tanto expõe quanto oferece oficinas de dança desenvolvidas a partir de obras de artes plásticas que compõem seu acervo.

As estratégias comunicativas que exigem **interação** costumam ser mais potentes para a autonomia do leitor, mas não devemos repisar a lenda de que o

¹⁶² Hooper-Greenhill parte dos estudos de Howard Gardner e sua teoria de inteligências múltiplas que distingue sete faculdades humanas que potencializam o processo de aprendizagem: *lingüística*, *lógico-matemática*, *espacial* (pela formação mental de imagens), *musical*, *corporal-sinestésica*, *interpessoal* (capacidade de se relacionar com o outro, de trabalhar em colaboração, percebendo as diferenças dentro de um grupo) e *intrapessoal* (capacidade auto-análise). O autor afirma que a educação formal tradicional costuma servir-se das faculdades lingüística-lógico-matemática, tornando a aprendizagem um fardo para as pessoas cujo processo de aprender pode se dar com facilidade através de outras faculdades que não estas. Inclusive, nos trabalhos em museus com grupos escolares é comum o desmonte das hierarquias da sala de aula, não apenas entre professor/aluno, mas entre os papéis de alunos, como “o aplicado”, “o sabe tudo” e “o indisciplinado”.

formato convencional de exposição, que suscita **contemplação** das obras, leve o espectador à passividade, à experiência de assimilação. A posição de contemplador implica privilegiar a faculdade intelectual e mergulhar na obra (ver tópico *Do quadro ao Parangolé*), o que não impede que seja feita leitura ativa do espaço museal, da expografia montada e das obras apresentadas. Não é por ter espaço destinado a exposição que um museu torna-se “vitrine”¹⁶³.

Como crítica a exposição/contemplação, em meados do século XX, foram lançados formatos alternativos de espaço cultural no México (Museu de Cultura Popular), França (Centro Georges Pompidou), Cuba e Inglaterra. Tais iniciativas foram estudadas por Teixeira Coelho nos anos 80, quando propôs a formação de espaços semelhantes aqui no Brasil, por ele chamados de Casas de Cultura¹⁶⁴. As Casas eram espaços de ação cultural, tinham o objetivo de “educar para a cultura” (1986, p. 35); invertiam a lógica dos museus a fim de “facilitar o acesso à *produção* da cultura e não a *recepção* de produtos culturais” (p. 68). Elas sequer tinham função de zelar e administrar bens culturais, mesmo daqueles que ali eram produzidos pelo público. A ênfase era dada ao *processo*, não aos *resultados* palpáveis de suas ações. Mas as Casas também deveriam dar condições à comunidade, integrante do corpo diretivo, de decidir que fins dar a cada produção realizada. Na imaginária de Coelho, contrastando com o *museu vitrine*, as Casas deveriam funcionar como um *buraco negro*, que suga tudo que o circunda, para devolver com forma renovada: “o buraco que aqui é negro surge na realidade como ponto entre dois mundos” (p. 111).

¹⁶³ Sobre a imagem de “museu vitrine”, conferir tópico *Plano do Simular*, capítulo *Campo 1*.

¹⁶⁴ Vale dizer que Teixeira Coelho escreveu *Usos da cultura: políticas de ação cultural* em 1985, no contexto da pós-ditadura, marcado pela mobilização de intelectuais e produtores culturais para a criação do Ministério da Cultura (MinC), aqui no Brasil. Ele criticava a opção de implantação de um programa de incentivo à *produção* cultural (por parte de profissionais da área) e que desconsiderava as outras etapas do sistema cultural: *distribuição*, *troca* (que coloca o produto em contato com o seu usuário real) e *consumo* (a utilização efetiva do produto trocado), que são as etapas onde os projetos de ação cultural são realizados. Recentemente o MinC intensificou o apoio justamente à distribuição, troca e consumo cultural, por exemplo, através do apoio para melhoria e abertura de salas de cinema no Brasil (pela Agência Nacional do Cinema, criada em 2003) e do mapeamento dos museus existentes, apoiando a manutenção e a abertura de instituições museais no país (pelo Sistema Brasileiro de Museus, criado em 2004).

Teixeira Coelho não negou a importância da fruição no museu; contudo, em sua ânsia por subverter antigas hierarquias (entre “baixa” e “alta” cultura, produtores e consumidores), deu margem ao desmerecimento da dimensão ativa da contemplação e entendimento do espectador como um artista reprimido. Isto ecoou nos museus que passaram a oferecer oficina prática depois da visita-guiada a exposições de arte; o que é uma faca de dois gumes, pois a experiência da produção em museus pode ser algo tão inesperado e indesejado que caia como um peso nos ombros do visitante: o visitante recebe uma folha em branco e giz de cera, controla no relógio os poucos minutos que lhe foram concedidos para fazer a sua obra de arte; os monitores, muitas vezes, sequer têm clareza sobre os objetivos pedagógicos daquela ação; então selecionam os desenhos que mais se parecem com as obras da exposição para colar no painel da oficina e descartam os demais¹⁶⁵. Ou seja, assim como a contemplação não leva necessariamente à passividade do leitor, não é por oferecer situações interativas que o museu faz do visitante um leitor autônomo.

Mais do que interfaces e atividade diversificadas, é necessário que o museu tenha um programa de **educação do público**, começando por desconstruir a imagem estereotipada de espectador passivo, discutir que o visitante contemporâneo não é um títere, mas um agente falante. A flexibilização dos mecanismos de controle do saber que constituem o museu plural deve ser pensada tanto nos processos de *emissão* quanto de *recepção* dos discursos museais. Não basta apenas modificar as estratégias de apresentação do patrimônio cultural, com interfaces cada vez mais plurais e amigáveis, se o visitante for ao museu predisposto a assimilar informações.

Por isso fala-se hoje em *ação educativa em museus*, que visa potencializar nos visitantes o interesse pela “construção de sentidos acerca da instituição e de seus bens patrimoniais” (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007, p. 57). Tal objetivo ecoa nas

¹⁶⁵ Embasamo-nos nos estudos de Maria Isabel Leite (2001) feitos nas oficinas de desenhos dentro de museus, oferecidas para crianças após a visitação, em duas exposições de arte realizadas no Rio de Janeiro. Os resultados da pesquisa estão na tese doutoral *O que e como desenharam as crianças? Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância*.

interfaces lúdico-educativas comentadas nos capítulos *Campo 1* e *Campo 2*, que suscitam o olhar indagativo e a busca de respostas para situações enigmáticas. A estrutura labiríntica dos jogos de imersão exterioriza aquilo que se tornou conteúdo dos museus contemporâneos: o jogo da significação.

É nesse ponto que o museu afirma-se como espaço de Educação Não-Formal¹⁶⁶, instituição com objetivos e práticas distintos das instituições de ensino.

A relação entre **Museu** e **Escola** é salutar, ao mesmo tempo tensa e, por vezes, perversa. Foi constitutiva dos museus modernos, como vimos no Museu Ashmolean, e tema de debate como o gerado pela crítica de Bourdieu aos museus como espaço de reafirmação dos mecanismos de exclusão social forjados com a Escola. Mas as pesquisas recentes seguem confirmando a contigüidade entre Museu e Escola. Hooper-Greenhill (op. cit.) cita dados estatísticos levantados entre 1989 e 1992 referentes aos museus da Grã-Bretanha: os visitantes mais assíduos em museus são pessoas que estão em processo de educação formal ou que possuem curso universitário e emprego; os menos assíduos são pessoas de baixo poder aquisitivo e desempregados¹⁶⁷. Apesar dos índices reafirmarem a tese de Bourdieu, não podemos desconsiderar que a escolarização na Grã-Bretanha atinge quase a totalidade da população e que, como o próprio Hooper-Greenhill afirma, quase metade dos britânicos visitam museus pelo menos uma vez ao ano.

O mesmo não vale para o Brasil. Não encontramos pesquisas detalhadas sobre os visitantes dos museus brasileiros¹⁶⁸. Luciana Koptcke afirma que 50 a 99% destes visitantes são de grupos de escolares – que vão aos museus levados por seus professores e não por iniciativa própria, nem a convite de familiares e amigos – sendo que qualquer percentual superior a 30% é considerado preocupante, indício de que o

¹⁶⁶ A definição de Educação Não-Formal, assim como sua diferenciação em relação a Educação Formal e Informal, está posta no tópico *Proposição da pesquisa*, capítulo *Pretextos*.

¹⁶⁷ Deve-se considerar aqui que a falta de dinheiro em si não é o problema, pois os museus ingleses possuem entrada franca. Tudo indica que o entrave é de ordem simbólica.

¹⁶⁸ Em 2005 o Governo realizou pesquisa de público em 11 museus da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, verificando não apenas a predominância de escolaridade entre os visitantes, mas que 47,5% tinham concluído o Ensino Superior e 75% estavam empregados (OBSERVATÓRIO..., 2006).

museu não está conseguindo atrair público não-cativo (2005, p. 201-202). Isso entra em choque com um preceito da instituição museal: oferecer educação não-obrigatória, opcional. O quadro problemático que se mostra não é apenas a elitização do museu, mas certa relação de dependência entre Museu e Escola.

O problema não deixa de estar relacionado com uma das vias pelas quais se buscou a renovação dos museus no século XX. A aproximação entre profissionais de museu e escola foi estimulada no seminário da UNESCO realizado no Rio de Janeiro, em 1958, afirmando-se o espaço museal como adequado para a Educação Formal. Na década de 1970 o ICOM passou a indicar que os museus mantivessem seus serviços educativos em consonância com as políticas governamentais de Ensino, criassem cursos de capacitação para professores, mantivessem-se preparados para receber grupos de escolares e estimulasse a construção de acervo de patrimônio cultural no próprio espaço escolar. Hoje se discute tanto as aproximações quanto as diferenças, de objetivos e práticas, entre essas duas instituições educacionais. Hoje se defende que o museu priorize modos de olhar e saber não-tolerados (que vêm contra a estrutura curricular) ou improváveis de serem realizados em ambiente escolar (como a fruição de uma obra de arte).

Para os museógrafos Augusto Saavedra e Roberto Benavente (2006), é espaço privilegiado para pensar, sentir e imaginar. Todavia não é o melhor lugar para o aprofundamento de conteúdos sistematizados. Por isso são tão enfadonhos os textos curatoriais excessivamente longos e herméticos decalcados na parede da sala expositiva, impróprios para serem lidos em pé. Assim como devem ser evitados os textos excessivamente explicativos, didáticos. O curador não pode matar o caráter enigmático dos objetos expostos. A museografia deve oferecer pistas suficientes para que o visitante seja instigado a buscar saber mais sobre a coleção exposta: *“una exposición tiene que ser un elemento que te haga un clic, que te genere imágenes tan potentes que te hagan decir ‘qué maravilla esto, quiero saber más!’”* (p. 2-3)¹⁶⁹. No

¹⁶⁹ Tradução livre: Uma exposição tem que ser algo que te dê um *clic*, que gere imagens tão potentes que te façam dizer “que maravilhoso, quero saber mais!”.

museu espera-se que sejamos *tocados*. Mesmo sem ter respostas para todas as perguntas que tínhamos ao começar a visitação, o importante é sair dali provocado pelas incertezas encontradas.

É através do jogo entre certezas e incertezas, sabores e saberes, que o museu levanta e difunde **reflexões** e **paixões** ... como a paixão da porquinha Solange pelo Anjo daquela não-dita pintura, daquele sugerido museu (ver figura 87).

Nem sempre os museus funcionam como Museu. Por isso a pesquisadora Maria Isabel Leite lamenta encontrar museus impregnados com métodos e finalidades relativas à Escola, numa abordagem

didática que sequer traduz o pensamento pedagógico atual. Leite pergunta: “Por que *aulas expositivas* em museus?” (2005, p. 49), se os museus não possuem (ou não deveria possuir) o caráter professoral da educação escolar. A figura do mestre ali está

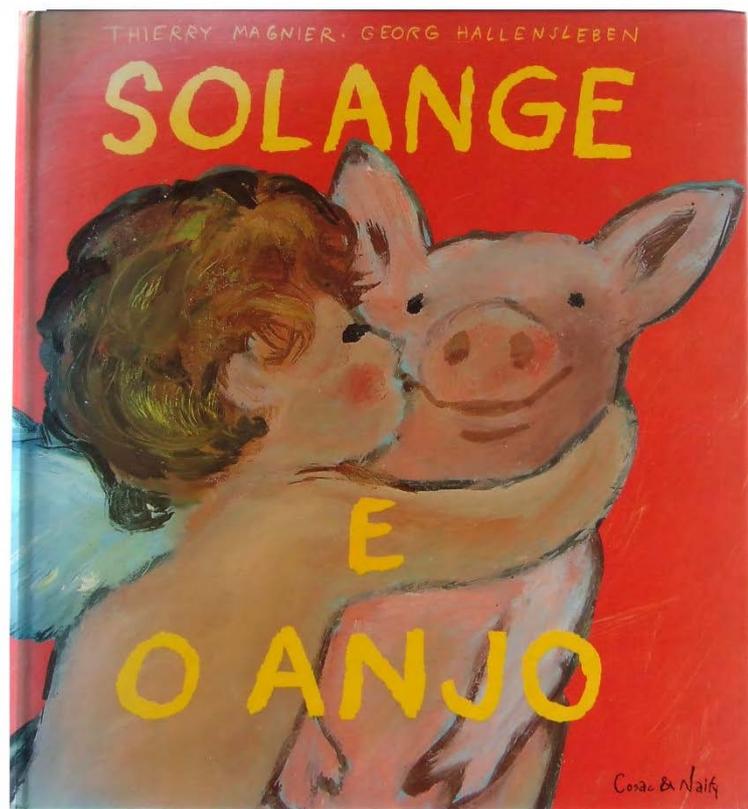


Figura 87: Capa do livro *Solange e o anjo*.

O livro de Magnier e Hallensleben (2000), que conta a história da porquinha Solange, que vivia só e gostava de comer e criar imagens com comidas. Mas o que ela adorava era ir ao “grande museu” (pelas obras citadas nas ilustrações, sugere ser o Louvre). Lá, permanecia horas admirando um quadro, ou melhor, o anjo neste representado. Um dia o anjo saltou da pintura e a levou para conhecer outras obras do museu, o que seguiu fazendo daquele dia em diante. O anjo tornou-se o “olho” de Solange no museu. Num certo momento Solange vive a tensa situação de não querer ver uma escultura apontada pelo anjo; justifica dizendo que tem medo de ver tal peça por considerá-la “muito linda”. Assim, Solange declarou a paixão que sentia pelo anjo e dele recebeu um beijo. Apaixonada-declarada por este modo de estar no museu, Solange resolve trabalhar como segurança para permanecer no *seu* museu com as *suas* obras.

disseminada, entre objetos, interfaces e a figura do monitor. O problema detectado por Leite não diz respeito apenas aos espaços e profissionais de museu, mas a todos nós:

[...] costumamos levar meninos e meninas ao zoológico para estudar animais e aos parques para estudar vegetais. Escolarizamos nossas brincadeiras, nossas áreas de lazer, a literatura, a arte... o universo: tudo acaba ficando a serviço da relação ensino-aprendizagem. (Ibidem, p. 52).

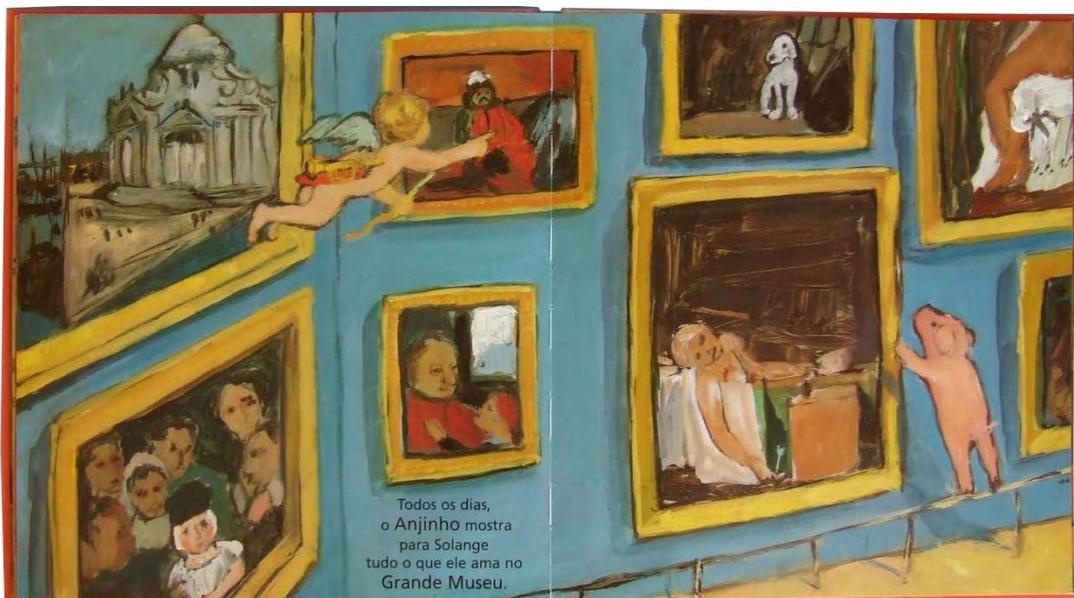


Figura 88: Interior do livro *Solange e o anjo*.

Por que a relutância em reconhecer o museu como espaço para o ócio, que une conhecimento com diversão, prazer com saber? Em grande medida, porque costumamos abreviar o conhecer sob um prisma conteudista que anestesia o próprio **sentido lúdico do conhecer** (ver tópico *Obra de arte enquanto jogo*) e, no caso da Arte, engessa a prática de fruição da obra. É o que ocorre quando vamos ao museu de arte para aprender Ciências, História ou Geografia, atrofiando a imagem, ao ponto de torná-la mero recurso didático ou ilustrativo de conteúdos disciplinares¹⁷⁰.

¹⁷⁰ Não é o caso de abominar o saber disciplinar: as disciplinas são potentes tecnologias intelectuais para compreensão das coisas, produção de saberes e formulação de novas proposições. Mas elas

A fim de enunciar concretamente os apontamentos aqui tecidos, finalizando este tópico do capítulo, cito a experiência de estar na posição de visitante comum (público geral) nas salas de exposição permanente de dois museus de arte. Interpretei a primeira como excessivamente didática, que concede pouca autonomia de leitura ao visitante; observei que a segunda, apesar da linearidade discursiva, insere elementos de transgressão que estimulam o *jogo da significação*.

Na primeira¹⁷¹, a disposição interna do museu estava dada por uma seqüência de salas e corredores sinuosos pelos quais o visitante perpassa conteúdos diversos. Começava com Ciência e a evolução da espécie humana, apresentada por meio de vídeos, áudio (fone de ouvido individual), pequenos palcos com animações tridimensionais, vitrines com achados arqueológicos e reconstituições em cera, com extremo realismo, de nossos ancestrais. A tomada da cronologia como base da visita possibilita ao espectador perceber a coexistência de etapas distintas da cadeia evolutiva humana num período histórico, em locais geograficamente próximos ou distantes. O didatismo esclarecedor foi mantido quando a temática darwinista é encerrada e o visitante entra nas galerias com obras de arte (pinturas sobre tela) organizadas por temas e períodos históricos: primeiro, representações do Rio Reno nos séculos XVIII e XIX; segundo, pinturas modernistas de artistas da região, expressionistas em especial, de tema social; terceiro, a degradação humana decorrente do Terceiro Reich. Para tanto, foi montando um corredor de aproximadamente 5 metros, escuro: do lado direito, com parede avermelhada, apresentava pinturas sobre temática de guerra, feitas a partir de padrões estilísticos renascentistas e que ressaltam o caráter grandioso das batalhas; do lado esquerdo, com parede cor-de-chumbo, havia pequenas janelas (como se fossem de prisões) e, dentro dessas, fotografias em preto-e-branco de campos de concentração. Ao final do corredor estava uma imensa tela, o retrato de um personagem mitológico com

disciplinam nosso pensar, logo, funcionam como mecanismo de restrição do pensamento, afastam os “monstros do Saber” (incertezas, tudo que vive à margem do conhecimento legitimado). Tais monstros de tempos em tempos são compreendidos alargando as disciplinas (FOUCAULT, 2004).

¹⁷¹ Visita ao Museu Reinisches Landes, cidade de Bonn, Alemanha, em 10 de novembro de 2006.

forma que faz referência ao cânone clássico (tecnicamente, mal resolvido), este apreciado por Hitler. Do outro lado da parede da imensa tela, havia uma sala com chão coberto por tapume de madeira envelhecida, fazendo com que os passos do visitante fossem ouvidos à distância; havia no centro da sala entulho amontoado e, nas paredes, fotos da cidade de Bonn destruída após os bombardeios da Segunda Guerra. Então, o catastrofismo estava confirmado: o percurso museal que começou na evolução darwinista, passou pelo Belo e depois pelo Feio (do expressionismo artístico), culminou na degradação moral humana.

Naquele momento o discurso museal fechou-se com justeza difícil de imaginar em uma discursividade que junta Evolucionismo com Terceiro Reich, fotografias documentais com obras de arte. É inegável que o Reinisches Landes é um espaço profícuo para turmas de escolares – e muitas dessas lá estavam – e que os visitantes podem sempre subverter o discurso museal explorando o caráter polivalente das imagens, mas a ausência de lacunas, de bolhas de ar, de fios soltos na trama dessa narrativa constrange a mobilidade do visitante no jogo de significação. Enquanto visitante que lá esteve, confesso que foi difícil voltar o percurso, até as obras de arte que gostaria de rever antes de sair do museu, sem que a catástrofe narrada ficasse se entremetendo e atrapalhando a tecedura de outras vias de leitura. O caráter intertextual da museografia foi abreviado em prol de um significado total, pois o “acento” esteve centrado nas intenções do curador¹⁷², e não distribuído entre as obras expostas.

Na segunda¹⁷³, encontramos uma estratégia expositiva recorrente nos museus de arte de hoje: a inserção de obras contemporâneas em salas organizadas segundo categorias de estilo de época e escola artística. Em dada sala do museu estavam expostas pinturas de Erich Heckel. Tinha o retrato, em tamanho natural, de

¹⁷² A noção de autoria, que foi colocada sob suspeita pelos artistas do século XX, foi reincorporada nos museus na figura do curador, que reivindica *status* autoral para seu trabalho. E é comum ver monitores repetindo o discurso do curador com a mesma exatidão que antes faziam com a história “dos vencedores”, de modo a seguir restringindo a leitura autônoma da obra exposta.

¹⁷³ Visita ao Museu Ludwig, cidade de Colônia, Alemanha, realizada em 11 de novembro de 2006.

um pequeno circense, pálido, de olhar melancólico, representado num cenário escuro e pouco detalhado, emoldurado por cortina de cores intensas (vermelha adornada com arabescos em verde-limão); o personagem vinha acompanhado de um casal de adultos, igualmente feitos em tons escuros; vestia roupa em tom rosado claro, tão justa ao corpo que deixa ver sua musculatura super-desenvolvida no tórax. Esse dado, somado à expressão cansada de sua face, levantou dúvidas se ele é um adulto nanico ou uma criança que desconhece a infância. A certeza que salta aos olhos do espectador está no estranhamento que aquela imagem provoca.

A tela foi posicionada pelo curador do Museu na sala dedicada aos artistas fundadores do grupo da vanguarda alemã *Die Brücke* (1905), marco do expressionismo modernista, do qual Heckel fazia parte. Mas ali também está – e isso torna exponencialmente maior o desconcerto que a pintura de Heckel provoca – uma



Figura 89: *Homem em um banco*, 1997-98, Duane Hanson.

mulher: ela tem meia idade, aspecto cansado, cujo olhar melancólico fita diretamente o pequeno circense; ela está encostada na parede perpendicular a que está pendurada a obra de Heckel (a menos de dois metros da pintura, uma distância adequada para olhar a tela, que tem aproximadamente dois metros de altura); sua pele e cabelos são claros e mal cuidados, seu corpo está totalmente coberto por roupas comuns (em algodão) de tons pálidos; ela segura, grudada ao peito, uma bolsa de couro tão desgastada pelo uso quanto os sapatos que calça. A lei da gravidade parece ser mais potente sobre os seus ombros devido à somatória da baixa

estatura, o quadril largo, os ombros caídos, a força que faz ao segurar a bolsa e, acima de tudo, o olhar pesado para a tela de Heckel.

A mulher descrita é *Woman with a purse* (1971), peça do escultor hiper-realista norte-americano Duane Hanson. Ele insere no espaço museal figuras “comuns”, que esperaríamos encontrar na rua e no supermercado, mas nunca em um museu¹⁷⁴; que incomodam por entrarem em choque com o *estereótipo* de visitante museal (como pessoa que *aparenta* ter alta escolaridade e estabilidade profissional). E o jogo com o espectador não termina quando este se dá conta de que está diante de um boneco. Na verdade, o jogo começa na medida em que o espectador defronta-se com o caráter artificial (construído com artifícios de linguagem) da posição que ali ocupa. O “tema” das obras de Hanson é o próprio espectador museal, assim como as estratégias de difusão e fruição de arte. Hanson puxa o tapete do espectador, provocando auto-estranhamento.

Mas na exposição do Museu Ludwig o corpo da mulher de Hanson encontra-se estrategicamente conectado ao do circense de Heckel, de modo que ambas as obras ganharam frescor diante do visitante do museu. Elas não estão interligadas pelo tema, nem por época – apenas pelo inusitado cruzamento do olhar de seus personagens. São apenas duas peças do gigantesco quebra-cabeça que compõe a consciência histórica da Arte. Inclusive, peças concebidas a partir de entendimentos distintos de obra de arte: uma está mais próxima do *quadro*, outra das intervenções; uma suscita a contemplação e a outra a percepção sinestésica. A combinação (sem pasteurização) dessas duas obras afastou do visitante a leitura-consumo, massificada, e o aproximou do “conteúdo” primeiro dos museus contemporâneos: o *jogo de significação*, tanto do acervo quanto do espaço museal.

¹⁷⁴ Outros exemplos de obras suas são: um casal ancião de turistas com sua indumentária característica observando atentamente as obras; uma consumidora compulsiva carregada de sacolas; uma funcionária de limpeza, uniformizada, acompanhada de seus instrumentos; uma senhora, com *bobs* no cabelo, empurrando seu carrinho de compras. Essas figuras são construídas com tal primor técnico (com destaque para os cabelos e a coloração e textura da pele) que parecem pessoas de “carne e osso”.

MUSEU VIRTUAL

A arte é uma ficção histórica, como já provou Marcel Duchamp, do mesmo modo que a história da arte, o que André Malraux descobriu sem querer quando escreveu o 'museu sem paredes'. Portanto, é uma questão de instituições e não de conteúdo, e muito menos de método, se e como arte e história da arte sobreviverão no futuro. Afinal as catedrais sobreviveram, há não muito tempo, à fundação dos museus. Por que os museus atuais não devem vivenciar a fundação de outras instituições em que a história da arte não tem mais lugar ou tem uma aparência completamente diferente?
(Hans Belting, *O fim da história da arte*).

Apesar dos prenúncios de morte do museu desfiados nos anos 60, o que houve desde então foi a relativização de paradigmas constitutivos do museu moderno, o alargamento do campo e dos modos de ação da instituição. Provavelmente, o fato de ser local de educação *opcional*, impeliu o museu a tomar atitude imediata diante da encruzilhada em que os discursos críticos o haviam colocado: ou mudava, ou ficaria sem público, desapareceria, tornar-se-ia aquilo que muitos já acusavam que fosse – *mausoléu*, arquivo dos espólios de culturas ultrapassadas, superadas. Vários caminhos foram adotados para renovação das práticas institucionais, como a permuta de museu por centros de cultura (deslocando o público da posição de receptor para a de produtor), a consolidação dos programas educativos (seminários e oficinas) e o uso de multimídias e hipermídias. Assim, a sala expositiva e a contemplação tornaram-se opções dentro de um leque de possibilidades de comunicação museal.

No tópico anterior abordamos como tal pluralidade comunicacional vem se realizando dentro do museu-prédio. Agora vamos nos deter na remodelação do espaço de ação museal, à dessacralização do prédio monumental. Nosso objetivo é pensar os museus virtuais desde esta perspectiva, mas vale pontuar que o **extravasamento do museu-prédio** foi ensaiado antes do advento da Web: por um lado, com o uso da reprodutibilidade técnica, fazendo os acervos irem às ruas; por outro, com a remodelação da arquitetura de museu, permitindo a “rua” contaminar o espaço museal.

Investigando o assunto, Martin Grossmann (2001) apontou as construções feitas na segunda metade do século XIX para abrigar exposições universais como o início do processo de flexibilização dos limites do espaço museal. Destacou o Palácio de Cristal (projetado por Joseph Paxton para a Primeira Exposição Universal, Londres, 1851, e depois usado para apresentação de concertos e outras exposições). Apesar de imenso, com aproximadamente 80.000 m², o Palácio foi erguido com a tecnologia de construção em ferro e vidro, concebido como um “espaço aberto”, transparente ao mundo e à sociedade que o cercava, sem a conotação imponente dos museus convencionais. No seu interior, além dos objetos manufaturados e industrializados, havia árvores gigantescas, plantas e pássaros em bandos. O que não havia era limite evidente entre espaço expositivo e rua, conhecimento e cotidiano, trabalho e lazer.

Outro espaço expositivo concebido com forma aberta foi o Museu de Arte de São Paulo (MASP). Não nos referimos ao prédio que abrigou o museu logo quando fundado por Assis Chateaubriand, em 1947, mas ao edifício especialmente projetado em 1957 por Lina Bo Bardi, construído a partir de 1960, na Avenida Paulista, e inaugurado em 1968: uma gigantesca caixa retangular, com laterais em vidro, suspensa por quatro pilares de concreto, deixando em sua base (nível da rua) um vão livre de 74 metros que funciona como espaço intervalar entre a cidade e museu. No vão, até hoje, acontecem eventos culturais, feiras de bricabraque, intervenções urbanas e performances artísticas. O projeto de Bo Bardi incluía ainda uma praça ao fundo do vão, com brinquedos para crianças, que não foi realizada.

No projeto interno do **MASP** era reafirmada a concepção plural de espaço museal. Os quadros eram expostos em lâminas de vidro encaixadas em bases de concreto, que por funcionarem como “paredes” transparentes permitiam ao visitante olhar várias obras ao mesmo tempo, em planos diferentes. Ao entrar na sala expositiva o visitante avistava uma paisagem de obras; depois, conforme se deslocava, algumas obras eram encobertas por aquelas que lhe estavam próximas e outras eram reveladas ao seu olhar. Como declarou Bo Bardi, a intenção era abolir inclusive a organização cronológica da arte. Os dados dos quadros eram colocados atrás da parede de vidro, a fim de incitar o espectador ao deslocamento. A quase ausência de limites para o olhar, no âmbito interno e externo do museu, tornou o projeto de Bo Bardi diferencial, tanto em relação aos museus monumentais quanto ao Cubo Branco, as assépticas galerias da arte moderna.



Figura 90: MASP, Av. Paulista, São Paulo.

Bo Bardi não apenas projetou o prédio do MASP, mas dirigiu a instituição por mais de quarenta anos, com abordagem que divergia das demais praticadas na cidade – na época, funcionava a velha Pinacoteca do Estado, o Liceu de Artes e Ofício

e o Museu do Ipiranga. Ela extravasou as exposições, deu atenção à educação e diversificou os modos e meios de comunicação museal. Promoveu cursos com professores sul-americanos e europeus sobre história da arte, antes mesmo desta disciplina ser introduzida no ensino da Universidade de São Paulo. Para Bo Bardi o museu deveria estimular “uma atitude de investigação e curiosidade e não uma reverência passiva diante de ‘obras-primas’” (FREIRE, 1997, p. 194).

O trabalho de Bo Bardi junto ao MASP é apontado como estágio intermediário entre o museu convencional e o virtual (GALARD, 2006), pois ambos questionam a idéia de museu como espaço eternal. O MASP fez isso levando ao extremo a relação entre museu e cidade, embrenhando-se no viver cotidiano da metrópole paulistana; os museus virtuais estão implicados em outra dimensão espacial, tão impura quanto a cidade mas oriunda do advento das tecnologias de comunicação digital: o ciberespaço (que definimos no tópico *Ciber-Saber*).

Os museus virtuais foram ensaiados nos anos 90, junto com o início da Web, quando museus laçaram seus *sites* informativos (folders eletrônicos) e “visitas virtuais” (comentadas no *Plano do Simular*), ou seja, fazendo referência direta às ações presenciais dos museus. Num segundo momento o ciberespaço foi tomado como ambiente propício para novas formas de ação museal. Desde aí, o termo museu virtual passou a designar *sites* que operam, não apenas para reafirmar o museu tangível, mas como espaço paralelo de realização dos objetivos institucionais, através de interfaces promotoras de comunicação tão efetiva – e diferencial – com o público quanto as interfaces presenciais. Museu virtual não é cópia, mas **variação de museu** no ciberespaço.

Museu virtual não se constrói pela mera digitalização e veiculação *online* de seu acervo e sua interface deve extrapolar as convenções do museu-prédio. Isso porque muitas das práticas museais consolidadas são decorrentes de limitações próprias do mundo tangível (do espaço arquitetônico, da dinâmica da vida em cidade e da incumbência de preservar a materialidade dos objetos), que não têm correspondentes no ciberespaço. Os museus virtuais se constituem cruzando a

historicidade da instituição museal com as novidades da cibercultura. Nem por isso devemos cair em deslumbramento com o fato de que no ciberespaço os museus nunca fecham e nem cobram ingresso; existem outras limitações ali, em especial os efeitos da exclusão digital¹⁷⁵.

Não fazemos aqui distinção entre museus virtuais que são extensão de museus tangíveis e os que são iniciativas próprias para Web – como o MUVA, no Uruguai, e o MVAB, no Brasil, comentados no capítulo *Campo 1*. A via de reflexão que tecemos enfoca a autonomia dos museus virtuais. E quando existe o museu-prédio, o virtual é concebido em conectividade com ele, sem estabelecer relação de dependência.



Figura 91: Imagem emblemática do museu imaterial MEIAC

Exemplo é o MEIAC (Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporanea), localizado na Espanha, que desenvolveu o projeto “museu imaterial” de construção de um museu virtual, e em paralelo projetou uma interface “bio-computacional” para integrar no museu-prédio os computadores (conectados por rede sem fio), que permitirem ao visitante presencial ter acesso também às atividades do museu virtual (CERVEIRA-PINTO, 2005).

¹⁷⁵ Segundo Georgina DeCarli e Christina Tsagaraki (2007): em 2003, existiam na América Latina 6.057 museus e parques, dos quais 2.464 veiculavam informações na Web, geralmente através de *sites* de empresas de turismo e governamentais; apenas 300 tinham *site* próprio. No Brasil, dos 1.691 museus e parques levantados na pesquisa, 342 divulgavam sua existência na Web, sendo que apenas 87 tinham *site* próprio. Comparado com os demais 20 países incluídos na pesquisa, o número de museus brasileiros que possuem *site* mostrou-se o mais elevado, seguido por México (56) e Argentina (34).

Museu virtual não rivaliza com o tangível, pois traz *interfaces suplementares* às presenciais. Segundo Roland Barthes (1990) o suplemento é um desdobramento. Ele pode até contradizer aquilo que suplementa, sem desqualificar o que contradiz. Isso fica explícito nos museus virtuais quando se subverte paradigmas constitutivos dos museus modernos – como a valoração da obra de arte enquanto objeto genuíno, ou a contemplação como único modo efetivo de fruir a obra de arte – sem desacreditar a importância de mantermos práticas museais antes consolidadas.

Por que chamar de **virtual** os museus atuantes no ciberespaço?

Nem todos os pesquisadores do assunto adotam o termo “virtual”, contudo entendemos que este é duplamente pertinente para formular a idéia de museu operante no ciberespaço. Primeiro, porque afirma em linguagem inteligível ao não especialista tratar-se de um museu descolado da realidade tangível e realizado com tecnologia de comunicação digital. Segundo, porque o próprio conceito de virtual é fecundo para pensar a comunicação em museus *online*.

Segundo a trilha deixada por Pierre Lévy (1996) e Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), retomando a definição de *potência*¹⁷⁶ de Aristóteles (2007), apontamos o virtual como dimensão informe da realidade.

A realidade é composta tanto pelo que possui *forma*, que está colocado em *ato*, quanto por aquilo que está em *potência*, que é *virtual*. Apesar de intangível, o virtual não está dissociado do mundo atual, pois é o informe que está prestes a tomar forma, a realizar-se enquanto ato. É a árvore que está em potência na semente, ou o fogo, no palito de fósforo. A atualização não esgota a potência do virtual, mas garante que este siga existindo. O que seria da árvore sem a semente? Como conheceríamos os conceitos sem os enunciados filosóficos que os atualizam? Portanto é necessário encarar o virtual, não apenas como parte do real mas algo indissociável do atual.

¹⁷⁶ Segundo Abbagnano (1993), *virtual* equivale a *Potência*, definida por Aristóteles nos livros Terceiro (parte VI), Quinto (parte XII) e Nono da *Metafísica*. É apresentada em oposição ao ato que, por sua vez, define-se pela realidade realizada ou que está se realizando.

O processo de atualização do virtual nunca é mecânico. Por exemplo, nosso DNA (código genético) traz informações em estado de potência que se atualizam na medida em que crescemos interagindo com o meio ambiente físico e social. Logo, o corpo que temos não é resultado da decodificação das informações contidas no DNA, mas de um processo de *atualização*, que envolve incontáveis variáveis (como os hábitos alimentares e de convivência). Apesar da forma não esgotar toda a potência da informação do DNA, esta não se sustentaria apenas em sua dimensão virtual, na não-presença. Daí o paradoxo: o DNA precisa do organismo para ser preservado, mas estar em ato significa estar vulnerável à modificação no próprio código (como processos de seleção natural e artificial). Virtual e atual não são dimensões estanques e isoladas da realidade, mas que constantemente se *retroalimentam*, configurando um método de preservação que não opera pelo “congelamento” do já visto, mas pela produção de **múltiplas atualizações** de uma potência. Então, o que se esvai no trânsito entre virtual e atual é a idéia de origem absoluta¹⁷⁷.

Por isso o termo é usado para designar objetos culturais que *exteriorizam* o conceito de virtual, ou seja, cuja forma só se efetiva na medida em que um participante atua com ele. Por exemplo, a palavra “virtual” está no título de obras de arte cinética, de meados do século XX, que são dispositivos para um jogo óptico que só se realiza no olhar do espectador quando este se desloca pelo espaço expositivo (como o *Quadrado virtual em preto e branco*, de Jesús-Rafael Soto), ou permanece com o olhar fixo na obra por alguns segundos (como em *Dinâmica Virtuale*, de Toni Costa), ou ainda interage mecanicamente com a peça. É fato que toda a obra de arte se completa na medida em que um espectador compactua com ela no jogo da busca de um significado; todavia, em obras como as da arte cinética tal característica é evidenciada, introduzindo *tempo* e *movimento* (deslocamento espacial) em objetos de artes plásticas (que convencionalmente são estáticos e intemporais).

¹⁷⁷ Nesse ponto os conceitos de virtual e atual ecoam no de tradição (tópico *Saber-Atual*, capítulo *Recortes*) e de jogo (*Plano do Problematizar*, capítulo *Campo 1*, e segundo e terceiro tópicos do capítulo *Obra de Arte*), enquanto movimento de renovação pela repetição.



Figura 92: *Quadrado Virtual preto e branco*, 1982, Jéssus-Rafael Soto.

Tal concepção de forma-dispositivo também está posta nos objetos computacionais chamados de “realidade virtual”. Exemplo é o *Second Life* (<http://secondlife.com>)¹⁷⁸, um sistema computacional lançado em 2003, voltado ao entretenimento, que traz informações referentes à vida em sociedade suficientes para gerar o espaço paralelo e culturalmente híbrido vivido por milhões de pessoas de todo o mundo. As segundas-vidas realizadas nesse sistema só existem porque pessoas aceitaram o desafio, começando pela construção (e não apenas a escolha de formas prontas) do seu corpo, casa e objetos que deseja utilizar. Ali planejaram seu

¹⁷⁸ Trata-se de uma variação para a Internet do *game The Sim*, da empresa Linden Lab, no qual o jogador realiza atividades semelhantes ao cotidiano tangível (estuda, trabalha e relaciona-se com outras pessoas). A receptividade do sistema foi mais marcante nos Estados Unidos, França e Alemanha, sendo que o Brasil é o quarto país do mundo em números de usuários, com aproximadamente 2 milhões. Estes são dados apontados por Carlos Valente e João Mattar (2007), juntamente com o relato de experiências educacionais, de instituições de ensino presencial e a distância, realizadas dentro do *Second Life*.

modo de viver dentro do sistema, aprendendo a agenciar sua economia individual (ganhar e perder proventos na moeda própria, Linden Dollar ou L\$) realizando atividades rentáveis, e a usufruir serviços prestados por outros usuários do sistema. Também é possível construir sub-realidades paralelas no sistema (como uma ilha na qual se vive segundo os parâmetros culturais, sociais e tecnológicos do Egito Antigo) e participar de atividades de ensino-aprendizagem (instituições têm criado sede no *Second Life*, como as brasileiras UNISINOS, Mackenzie e Anhembi Morumbi, além das universidades de Harvard, do Texas e do Porto). Ultrapassando os limites do mundo físico, afirmando-se como espaço hiper-real, o *Second Life* oferece aos seus residentes poderes sobre-humanos, como a criação espontânea de objetos, o poder de voar e de se tele-transportar. Ou seja, sabendo administrar suas relações econômicas e sociais, os residentes do sistema são imortais e a forma do *Second Life* é infinitamente variável. Assim como na arte cinética, o que temos ali é o conceito de **forma em reserva**; o objeto computacional não é apresentado como produto, mas como dispositivo, que aguarda participação pública.

A idéia de *forma em reserva* é marca também dos museus virtuais, de um dos primeiros tipos de interface por esses utilizado: de banco de dados. Como vimos em *Guggenheim Collection*, é necessário que o internauta configure trajeto próprio pelo acervo, pois não existe exposição pré-formatada. É claro que o visitante presencial pode também construir um caminho diferencial pelo museu-prédio, percorrendo as salas expositivas em ordem adversa à sugerida pelo curador. Todavia, este sempre terá presente que existe um percurso preferencial, o que foi projetado pelo curador. A personalização da visita ao museu é evidente na interface do Museu Virtual do Canada (<http://www.virtualmuseum.ca>), pois os recursos oferecidos permitem que o internauta não apenas configure o seu trajeto pelo banco de dados, mas salve o modo personalizado como prefere ver essa coleção. Na página inicial do Museu estão indicadas possibilidades de entrada: galeria de imagens, exposições, jogos, centro do professor, guia de museus e eventos, lojas *online*, comunidades de resgate da memória e *My personal museum*. Na última, que queremos aqui destacar, o

internauta cria seu *username* e senha, depois explora a galeria e escolhe quais imagens quer agregar ao seu museu pessoal (todas vêm acompanhadas do botão “adicionar ao meu museu”). A partir daí, cada vez que o internauta retorna ao *site* e se identifica, encontra sua coleção personalizada à disposição.

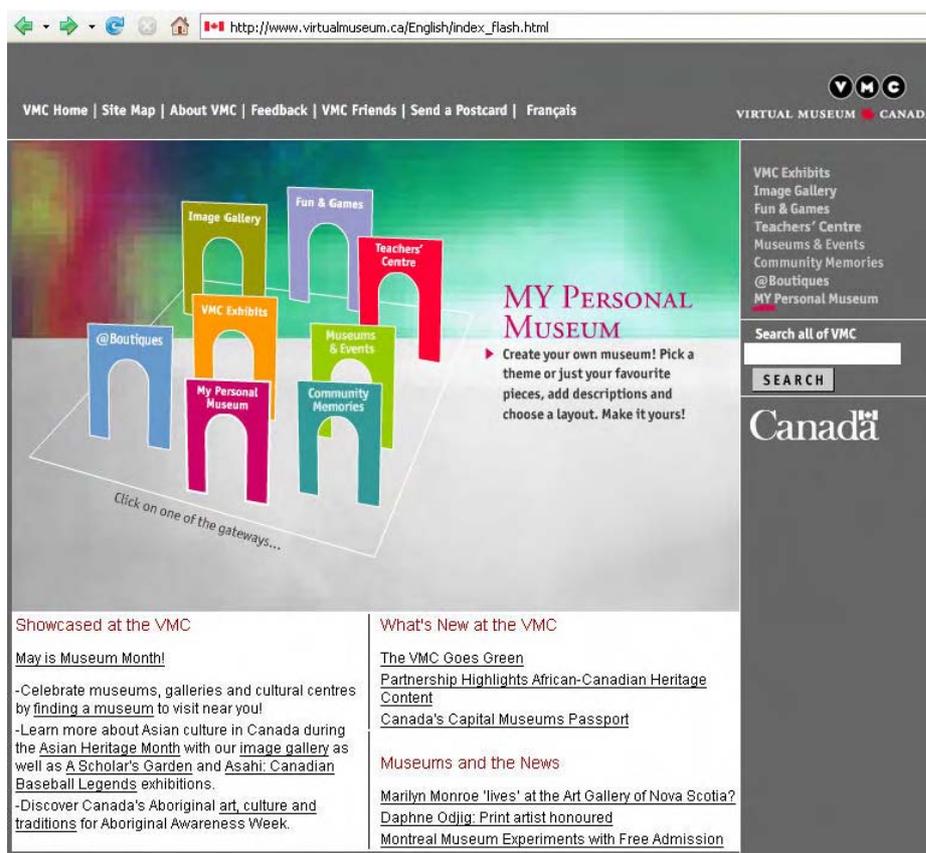


Figura 93: *My Personal Museum*, Museu Virtual do Canadá. Este museu só existe na Web. Foi criado pelo Departamento do Patrimônio Canadense para congregar instituições e organizações ocupadas com o patrimônio cultural do país. Está disponível em francês e inglês e, em 2006, declarava disponibilizar 20.000 imagens, 150 interfaces lúdicas interativas e 500 exposições virtuais e receber cerca de 7 milhões de visitas por ano.

A proposta de atribuir ao visitante *online* o papel de curador é recorrente entre os museus virtuais. Nos demais exemplos que vimos no capítulo *Campo 1*, a curadoria fica disponível ao acesso de qualquer internauta, mas é guardada como produto-acabado. Já no Museu Virtual do Canadá a curadoria é contínua, podendo ser alterada e comentada cada vez que o internauta a acessa. O recurso interativo oferecido é uma tradução da função do caderno de anotações que o visitante

presencial leva ao museu para registrar suas obras preferidas e tecer comentários, podendo retomá-los futuramente. Por mais personalizada que se torne a entrada pessoal o visitante terá sempre presente que se trata de um museu, espaço distinto dos *sites* não-institucionais. A interface ali apresentada não se resume a esse recurso interativo, está permeada de indícios do seu objetivo de promover o fortalecimento dos laços entre o visitante *online* e os valores culturais canadenses.

Em que medida um museu virtual dialoga com os ciber-visitantes?

Como já vimos, Eilean Hooper-Greenhill (2004) defende a necessidade de se fazer estudos de público antes e depois da realização de uma ação museal, a fim de ter subsídios para estabelecer pontes entre museu e público. A mesma lógica estende-se ao museu virtual, contudo a realização de estudos fica dificultada pela quantidade e variedade exponencialmente maiores dos ciber-visitantes.

Lynne Teather (2006), reconhecendo tal dificuldade apontou alguns caminhos metodológicos para realizar pesquisas com visitante *online*. Mas defendeu outra estratégia de aproximação do museu com os internautas: não pela pesquisa prévia, mas pelo contínuo **trabalho colaborativo**. Teather lembra que a idéia de museu participativo não é novidade, foi uma das vias de remodelação da instituição museal no século XX, evidente na Casa de Cultura e no Ecomuseu. A forma em reserva, marca dos objetos computacionais interativos, e a abreviação das distâncias que a Internet propiciou, potencializam a formação das parcerias entre o museu e seus visitantes. É o que ocorre quando o curador usa o recurso como de *blog* para por a mostra seu processo de composição de uma exposição, compartilhando suas idéias e se deixar impregnar pelas sugestões de quem quiser desde ali participar (DIAMOND, 2006). Então, o público torna-se co-curador da exposição.

Para finalizar o tópico, citamos exemplos de museus virtuais que operam, não apenas desde a perspectiva de *forma em reserva*, mas de *trabalho colaborativo*, oferecendo ao internauta recursos interativos para assumir *online* a posição de co-editor ou co-autor de conteúdo. É o que ocorre no museu virtual da National Gallery de Londres, canal *Collection* (<http://www.nationalgallery.org.uk/collection>), em dois

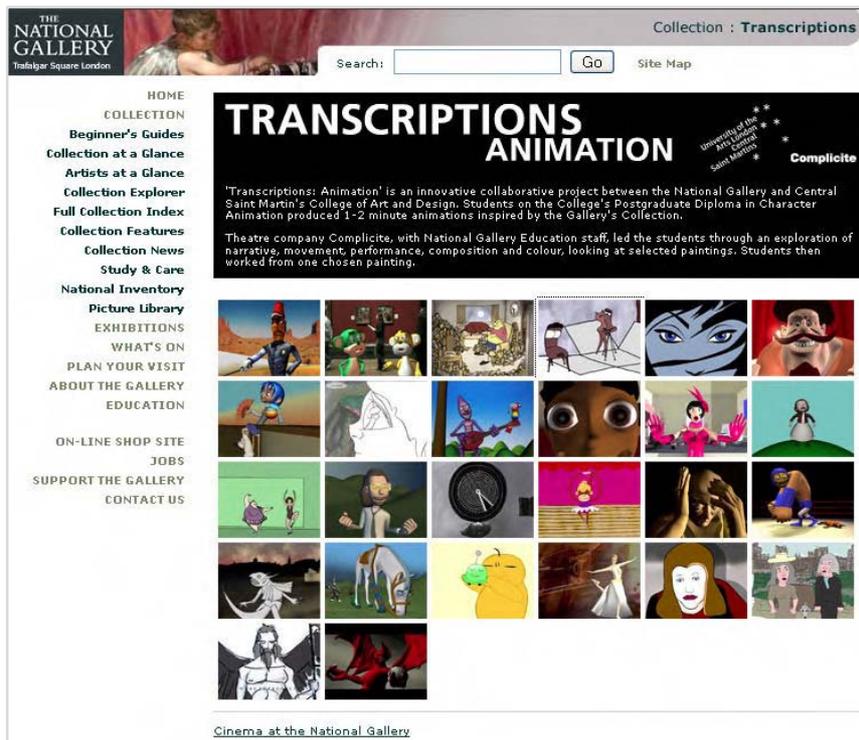


Figura 94: *Transcriptions Animation*, National Gallery.

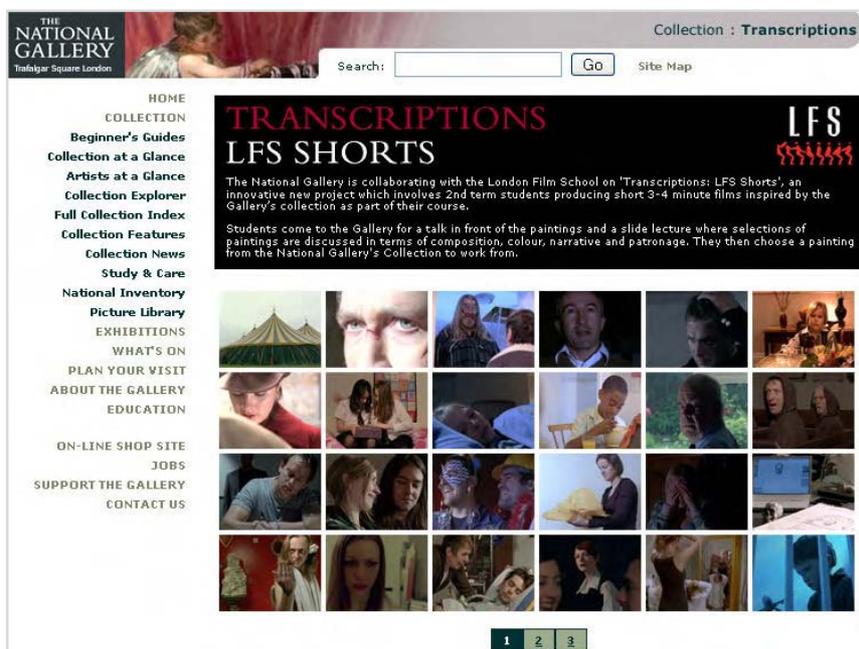


Figura 95: *Transcriptions LFS Shorts*, National Gallery.

projetos nos quais pessoas da comunidade produzem trabalhos autorais a partir de peças do acervo: em *Transcriptions Animation*, parceria com o Centro de Artes e Design da Universidade Saint Martin, alunos de

pós-graduação fazem animações de curta duração (com 1 ou 2 minutos) em Flash; em *Transcriptions LFS Shorts*, alunos da 2ª fase da Escola de Cinema de Londres fazem curtas-metragem (de 3 e 5 minutos). Em ambos os casos, o que temos é o uso da web como espaço de

fomento e veiculação de variações das obras do acervo do museu, sendo que, diferentemente dos exemplos citados nos dois últimos planos do capítulo *Campo 1* e no *Campo 2*, na National Gallery tal produção não é realizada pelo museu, mas pelo público colaborador.

Figura 96: *The space between*, cenas do curta-metragem de Marco Devetak.

O curta-metragem *The space between* é uma leitura da peça *Peepshow* do acervo da Galeria.

Peepshow é uma caixa de madeira, com 58 x 88 x 63,5 cm, suspensa por pedestal próprio, feita por Hoogstraten, por volta de 1655. Esta possui três laterais pintadas por dentro de forma naturalista, como um espaço doméstico holandês contemporâneo ao seu construtor. O interior é repleto de detalhes (nos móveis, quadros e animais), com vários cômodos e objetos espalhados por todo o espaço. A peça dá a ilusão de tridimensionalidade quando a vemos de modo monocular, ou seja, através dos orifícios colocados em duas das laterais.

O filme envolve duas narrativas que se entrecruzam: uma que se passa dentro do espaço ficcional da obra, mostrando a relação distanciada de um casal, um homem insatisfeito e uma mulher que enlouquece; outra se dá na sala expositiva do museu, onde duas mulheres mostram-se imersas olhando pelos orifícios de um lado e do outro da caixa, sendo que por vezes seus olhares se entrecruzam, quebrando instantaneamente o ilusionismo da peça.



The Space Between
by Marco Devetak

Related Painting



Hoogstraten, 'A Peepshow', about 1655-60



The Space Between
by Marco Devetak

Related Painting



Hoogstraten, 'A Peepshow', about 1655-60



The Space Between
by Marco Devetak

Related Painting



Hoogstraten, 'A Peepshow', about 1655-60

Outra instituição que consolida sua sede *online* como espaço colaborativo é o Museu Thyssen-Bornemisza, de Madri. Sua opção por romper com convenções museais já está no museu-prédio, por exemplo, quando estendeu o seu horário de visitação diário, durante o verão, até 23 horas e lançou o projeto *Noche en Blanco*, quando o museu permanece aberto e com atividades culturais entre 21 horas e 3 da madrugada. Em 2000, lançou o Plano de Inovação, com o objetivo de construir um espaço *online* de experiências educativas, onde a comunicação deixasse de ser unidirecional e apenas vertical, mas incluísse a horizontalidade do diálogo entre visitantes (ESPADAS; FERRERAS, 2003, p. 118). O Museu oferece ainda ao internauta recursos da Web 2.0, como o Blog e RSS (*Really Simple Syndication*), permitindo aos usuários cadastrados receber automaticamente em seu computador as atualizações de conteúdo feitas no *site*. Para o educador o *site* dá condições de formação continuada através de cursos gratuitos, oferecidos de tempos em tempos, e do diretório de comunidades virtuais em *Espacio abierto* (http://www.educathyssen.org/comunidades/directorio_comunidades.asp) que debatem questões pertinentes a Educação, Museu, Arte e Internet, a partir de temas propostos pelos próprios participantes.

Vimos o público atuando como produtor de textos suplementares à obra, depois como participante de debates públicos. Mas há ainda os museus virtuais lançados sem (ou quase sem) acervo, ou melhor, cujo acervo é feito pelo público. Exemplo é o Museu da Pessoa (<http://www.museudapessoa.net>), designado como “museu virtual” antes mesmo da popularização da Web, em 1991, quando foi lançado em São Paulo. Previa o recolhimento de histórias orais, através de áudio-gravação de pessoas “comuns”, em cabines estrategicamente localizadas nas ruas da cidade. Em 1997 o museu migrou para a Web e lá foi desdobrado em quatro núcleos independentes (Brasil, Portugal, Estados Unidos e Canadá), ligados pela mesma metodologia de funcionamento. Ali as pessoas podem inserir história de vida, estabelecer nexos entre as diversas vozes sobre um tema consultando os relatos já cadastrados.

Semelhante é a sede *online* do *United States Holocaust Memorial Museum*, fisicamente localizado em Washington, que lançou na Web a interface *Voyage of the St. Louis* (<http://www.ushmm.org/museum/exhibit/online/stlouis>), referente à viagem de 937 judeus, em 1939, no barco St. Louis, vindos da Alemanha em busca de refúgio em Cuba e nos Estados Unidos. O museu virtual é espaço para inclusão de informações (de documentos da época a testemunhos) fornecidas por sobreviventes, descendentes ou conhecidos dos passageiros daquele barco. O objetivo é reconstruir uma história daquele evento desde a perspectiva dos exilados. Desse modo o museu virtual do Holocausto não se constitui apenas como local de exposição de informações, mas espaço de convivência de pessoas em torno de um evento histórico e no qual estão implicadas.

O resultado é um museu empático, com um tipo de narrativa que propicia ao internauta se reconhecer nos dramas vividos por aquelas pessoas. Daí advém o sucesso da iniciativa, pois, como coloca a pesquisadora Laura Solanilla (2006), o que conta para ter intensa participação pública num museu da Web é tanto a possibilidade tecnológica de interagir com a interface quanto a pertinência do tema para o seu visitante. É por esta perspectiva que a autora aponta a interface de jogo *online*, como forma potente de envolvimento do visitante e de ruptura com o prejuízo que associa aprendizagem em museus como uma atividade maçante. Seja através de interfaces colaborativas ou lúdicas, os conteúdos de um museu virtual devem afetar o visitante *intelectual* e *emocionalmente*, de modo a criar **cumplicidade** da instituição com seus públicos.



No primeiro tópico deste capítulo, é feito um recorrido histórico, do início da Idade Moderna até meados do século XX, investigando as diferentes funções atribuídas ao objeto artístico: da obra-produto (*quadro*) à obra-proposição, pensada aqui a partir da estrutura Parangolé proposta por Hélio Oiticica. No segundo e terceiro tópicos do capítulo são apresentadas duas teorias acerca da relação entre público e obra de arte, diferentes entre si, mas que confluem no fato de estarem pautadas no conceito de *jogo*: a de Hans Georg Gadamer aponta que o sentido da obra de arte está em ser palco para o jogo da interpretação; a de Roland Barthes propõe ao espectador extravasar a idéia de obra como produto consumível, assim como a busca da compreensão de significados para realizar produções suplementares à obra. Deste modo, reunimos subsídios históricos e teóricos para, no capítulo seguinte, ler o jogo *Bosch Adventure Game*.

DO *QUADRO* AO PARANGOLÉ



Os *quadros*, quando feitos com maior perfeição nos detalhes, têm atributo mágico: o de nos dar a impressão de estarmos diante de um espaço de profundidade interminável; os menores mostram-se como caixas, os maiores como janelas, mas ambos são objetos portáteis, permitindo-nos transportar os mundos representados. Estas observações feitas por Brian O’Doherty (2002), referem-se às pinturas de cavalete, formato de obra de arte concebido no início da Idade Moderna, consolidado junto aos museus de arte do século XIX e fragilizado com o advento da fotografia. Aqui interessa destacar que, apesar de os atributos mágicos do *quadro* seguirem em uso nos dias de hoje, este formato de obra foi alvo de críticas durante o século XX, trazendo a redefinição de valores e práticas, provocando o deslocamento conceitual da concepção de obra-produto (objeto acabado, genuíno e autônomo) para a de obra-proposição, dispositivo artístico, e evidenciando o caráter ativo do público para com a obra de arte.

O formato *quadro* foi desenvolvido no mesmo passo em que os renascentistas reinventavam as funções da produção simbólica. Na Europa medieval as práticas de produção, distribuição e apreciação de imagens atendiam tarefas sacras, como a de ser *Biblia paperum* (bíblia para os pobres), permitindo a doutrinação dos que não sabiam ler os códigos verbais, mas apenas os icônicos. A Igreja Católica era a instituição que respaldava e controlava a atividade artística, apesar de as pessoas à época não se darem conta do quão circunstancial era a tarefa desempenhada pela imaginária por eles produzida; era consensual que a Religião estava na base de todas as atividades humanas. Gradativamente tal anuência coletiva ruiu; deu-se o processo de re-funcionalização da atividade artística, cada vez menos comprometida com a Igreja e mais com a nova estrutura social que ali se delineava. As cidades e o comércio então ressurgiram, artistas passaram a trabalhar em ateliês próprios e a pintura foi incluída entre as *artes liberais*¹⁷⁹.

Segundo Arnold Hauser (1999, p. 203) isso se deu desde o século XII, quando os ícones sagrados começaram a ser substituídos por representações da Natureza, que permitiam ver a potência de Deus nas coisas do mundo terreno. As obras de temática religiosa tiveram conteúdos humanizados e traduzidos em termos morais, ficando acessíveis mesmo àqueles que não conheciam a doutrina cristã. Trata-se do processo histórico chamado *secularização da cultura*, no qual a Igreja deixou de controlar tanto a atividade artística quanto a educação – como pontuamos no capítulo *Recortes*.

O advento do *quadro* está implicado nesse processo, em especial na noção de pintura de **representação**, entendida como *janela* que permite ver outros mundos

¹⁷⁹ A terminologia foi utilizada a partir do século I d.C., com a finalidade de distinguir as atividades realizadas por homens livres (gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, música e astronomia) das demais. Depois, designou as escolas de saber profano que antecediam os estudos teológicos medievais. São Tomás de Aquino conceituou *artes liberales* em contraste com *arte servil*: a primeira exige “trabalho intelectual” de seu realizador; a segunda era restrita ao domínio de um ofício (técnica e instrumentos), como eram vistas a pintura e a escultura na época. A partir do século XV, pintura, escultura e arquitetura foram promovidas à categoria de *artes liberales*, pois os artistas mostraram usar o pensamento filosófico (humanista) e a geometria (da perspectiva científica). Como escreveu Leonardo da Vinci: “*la pittura e cosa mentale*”.

que, somada ao Naturalismo, resultou na composição de ficções críveis. As representações naturalistas são imagens semelhantes à realidade sensível, que colocam o espectador diante de infinitos artificiais, atravessam a parede na qual se encontra o quadro (graças à perspectiva científica, uma inovação da Geometria daquela época) e solicitam que o espectador mantenha o distanciamento necessário à reflexão e obtenção do foco amplo.

O paradigma da representação foi tradução nas artes plásticas da ânsia renascentista de observar e conhecer o mundo tangível, produzir sínteses da diversidade do mundo, permitindo transportar o artista/espectador do sensível ao inteligível. De modo que o *quadro* teve para o campo artístico um papel semelhante ao da *disciplina* para o científico, pois ambos nos permitem “simplificar e organizar a aquisição de conhecimento” (GROSSMANN, 2001, p. 16). Atuou como ferramenta intelectual que permitiu aos renascentistas compreender, com clareza analítica, até mesmo aquilo que permanecia obscuro – como o milagre da concepção da Virgem Maria, representado por Leonardo na obra comentada no tópico *Sabor-Educação* do capítulo *Recortes*.

A imagem de representação – diferente da pautada no paradigma da simulação¹⁸⁰ – é imprópria ao desfrute coletivo, solicita uma fruição tão solitária e silenciosa quanto o livro impresso, outra invenção renascentista. É receptiva aos olhos e à mente, mas não ao corpo e à pessoa do espectador. Como escreveu Brian O’Doherty, “o olho [do espectador] é abstraído do corpo estático e projeta-se dentro do quadro como um procurador em miniatura [...]”(2002, p. 9). O espectador deve permanecer posicionado diante do centro da composição e manter o olhar dentro dos limites espaciais demarcados pela moldura, pois não existe relação entre os lados interno e externo de uma imagem de representação.

¹⁸⁰ Segundo Lev Manovich (2006), o distanciamento é um comportamento exigido do espectador das pinturas de *representação*, em contraste com a *simulação*. Apesar de em ambos buscar-se a verossimilhança, somente na simulação o espaço criado tem continuidade com o espaço arquitetônico que abriga a obra e o meio usado pelo artista não é enxergado pelo espectador. Sobre o conceito de simulação, ver *Plano do Simular* do capítulo *Campo 1*.

A moldura de um quadro também é significativa – assim como os ornamentos nela colocados não são supérfluos¹⁸¹. A moldura evoca a moda e os materiais próprios da época na qual foi feita e que nem sempre coincide com a origem histórica da obra. Também fala sobre o perfil do espaço que recebeu a obra, o status e as expectativas do proprietário do *quadro*. Ela ganhou importância com o advento do *quadro*, quando a obra deixou de ser concebida para um local específico, atuando como elemento intermediário entre o espaço da representação e o ambiente no qual permanece a obra. Mas o objetivo da moldura não é promover a aproximação entre obra e ambiente; ao contrário, como escreveu Ferreira Gullar, a moldura é “a murada que, protegendo o quadro, o espaço fictício” (1960, s/p.), constrange a visão do espectador ao espaço de representação. Tanto é fato que as molduras deixam de ser usadas nas obras modernistas que questionaram o paradigma da pintura como *janela* – por isso soa tão estranho encontrar uma pintura cubista de Picasso adornada com espessa moldura de madeira talhada e dourada. A moldura previne que o olhar do espectador se esparrame para fora da *janela*.

A relação de descontinuidade e arbitrariedade existente entre espaço representado e ocupado pela obra é trabalhada na coleção de livros escritos e ilustrados por James Mayhew das aventuras de Érica, uma menina de seis anos de idade, em museus de arte. Em *Érica e os Impressionistas* (MAYHEW, 2001) a menina vai ao museu com a avó no dia do aniversário desta. Logo no início, uma ilustração mostra Érica diante do quadro *O almoço*, de Monet, acompanhada do texto que conta que a menina ficou pensando sobre o quanto sua avó gostaria de receber as flores ali representadas, então “[...] fechou os olhos, respirou fundo e percebeu que o perfume das flores chegava até ela” (p. 5). Na ilustração da página seguinte Érica está dentro do quadro de Monet, “entre arbustos, margaridas, girassóis e rosas” (p. 6).

¹⁸¹ Supérfluo é um termo que qualifica algo que, sendo julgado como **excesso**, é entendido como inútil. Mas quando estamos pensando os objetos culturais para além do plano do enunciado, não há nada que esteja posto que seja indiferente aos sentidos do observador, pois tudo é constitutivo da *forma*. Assim, o ornamento (arabescos, entalhes, bordados, dourados e estampados coloridos), assim como a moldura dos quadros, é um *excesso útil*, pois se ele for subtraído, a forma do objeto será outra.



Figura 97: Livro *Érica e os Impressionistas*, de James Mayhew: a menina na sala do museu.



Figura 98: Livro *Érica e os Impressionistas*, de James Mayhew: a menina dentro da pintura.

A ilustração é ampla, estendendo-se até a página ao lado e, diferente da página anterior, não inclui a sala do museu, sequer a moldura do quadro, apenas a menina *dentro* da pintura. Então, a representação parece animada, ganha “vida”: na composição de Monet a mesa está posta, mas ninguém está almoçando, apenas um menino brinca no chão (Jean, filho do artista) e, ao fundo, duas mulheres passeiam por entre os arbustos; já na ilustração do livro as mulheres estão se servindo, o menino parou de brincar para esperar seu lanche e a figura de Érica aparece pedindo permissão para colher flores.

A próxima página mostra Érica voltando ao museu, atravessando a moldura com o buquê nas mãos, mas murchando. O texto destaca que as flores murcharam porquanto estão fora do quadro, advertindo o leitor do livro sobre a impossibilidade de aproximação entre espaço tangível e representado. No restante do livro, Érica segue entrando e saindo de obras (de Renoir, Monet e Degas), vive situações inusitadas dentro das obras (como ser perseguida por um enxame de abelhas e dançar no palco de um teatro lotado), para, por fim, voltar ao museu em posse de um buquê para sua avó. Esta última ilustração não invalida a força das várias tentativas frustradas de Érica de trazer para o espaço museal objetos retirados do espaço ficcional foi o modo que James Mayhew encontrou para dizer às crianças que no museu de arte as coisas são “sempre novas e surpreendentes” (p. 3), que as obras de arte são porosas aos afetos do espectador.

Mesmo com moldura, o *quadro* não mantém com os museus igual tipo de relação antes visto nas esculturas dos santuários egípcios, nas colunas dos templos da Grécia Antiga e nos vitrais das catedrais medievais. Isso porque o advento do *quadro* vem acompanhado do entendimento de que a forma de cada obra – “obra-prima” – é específica o suficiente para poder ser vista fora do contexto para o qual foi concebida e dos demais que vier a ocupar. Tal certeza acerca da autonomia da obra de arte está exteriorizada na qualidade de **objeto portátil** que tem o *quadro*.

Para ser facilmente transportável o *quadro* precisou, além da perspectiva e do paradigma da representação, de outras inovações tecnológicas modernas: a tinta a

óleo e a tela. O uso do óleo como *medium* em tinta artística, ou seja, como componente que aglutina e fixa sobre o suporte da pintura as partículas de pigmento moído, é tecnologia desenvolvida gradativamente: o óleo bruto foi usado no decorado de móveis na Inglaterra do século XIII; no século XIV e no XV foram desenvolvidos métodos de purificação do material (através de mistura com água), estimulando artistas, de Flandres à Florença, a fazerem experimentos agregando óleo à emulsão de tinta a *têmpera*¹⁸²; no século XVI ganhou autonomia enquanto *medium* e, no XVII, a tinta a óleo tornou-se a de melhor aceitação, posição que manteve até o século XIX.

A *têmpera* acrescida de óleo, no “mais alto estágio do seu desenvolvimento” (MAYER, 1999, p. 24), ofertava um grau de verossimilhança na pintura nunca antes visto. Então, por que os artistas da época seguiram buscando novas fórmulas de tinta, chegando à tinta a óleo e rendendo à *têmpera*, já no século XVI, o status de tinta “obsoleta”?

A tinta a óleo confere versatilidade à pintura. Pode ser usada em consistência pastosa ou dissolvida, em camadas opacas ou transparentes. Por ter secagem lenta, permite realizar retoques e passagens sutis entre cores e tons, dar volume às figuras e construir a perspectiva espacial (cromática), sendo um *medium* especialmente adequado às representações naturalistas. Também tem efeito no campo óptico da pintura, pois o brilho do óleo aprofunda e ressalta as cores usadas, ao passo que na *têmpera* a base de ovo, por exemplo, as cores do resultado final se parecem com as dos pigmentos secos.

Ainda, para que a *têmpera* seja usada para obtenção de efeitos naturalistas – ao ponto exigido pelo olho analítico renascentista – é necessário o uso do fundo feito com gesso e goma e, por sua vez, de suporte rígido: os pesados painéis de madeira

¹⁸² Segundo Ralph Mayer (op. cit.) muitas das obras referidas como pintura a óleo pelo biógrafo de artistas renascentistas Giorgio Vasari (1511-1574), analisadas atualmente em sua fórmula, são pintura a *têmpera*, com emulsão incrementada com óleo purificado ou verniz. Apesar da mais antiga e conhecida fórmula de tinta a *têmpera* ser aquela a base de gema de ovo, conceitua-se como *têmpera* toda tinta que tem como *medium* uma emulsão, ou seja, a mistura estável de uma substância gordurosa com outra aquosa.

maciça, álamo na Itália e carvalho entre os nórdicos (MAYER, op. cit.). Já o óleo, com flexibilidade intrínseca as suas partículas, pode ser pintado sobre a tela¹⁸³, um tipo de suporte que é leve e de fácil transporte, feito com tecido (na época, o linho) estendido sobre chassi de madeira vazado, coberto apenas com cola e tinta-fundo. Além de pesado, o painel de madeira emite vapores ácidos que provocam alterações cromáticas na tinta com o passar do tempo. Já a tela, além de não ter essa desvantagem, é flexível ao ponto de absorver o impacto do pincel, dissimulando as marcas do ofício do artista e evidenciando a verossimilhança da imagem representada. Por tudo isto a tela tornou-se o suporte predileto dos artistas da cidade¹⁸⁴, ideal para fazer *janelas portáteis*.

A conjugação do óleo com a tela, assim como do Naturalismo com a Representação, contribuiu para a formação da moderna economia artística: o entendimento da obra de arte como bem, propenso ao comércio de compra, venda e revendas, com valor distintivo por ser objeto original e autêntico (com a marca de um artista), com evidentes vantagens em relação aos trabalhos feitos sobre papel (que são leves, mas pouco duráveis) e as esculturas (que são sólidas, mas de demorada execução e difícil transporte). Por conta disso o *quadro* tornou-se tecnologia “de ponta”, a *mídia* artística preferida entre os colecionadores de arte.

Além de propício ao comércio, o quadro se tornou o formato de obra emblemático do museu, a tal ponto que obras confeccionadas em técnicas distintas a

¹⁸³ Ralph Mayer pondera que apesar de a tela se consolidar como suporte artístico com o advento do óleo, também foi usada como suporte para têmpera (em especial nos séculos XVIII e XX) e nem todos os artistas adeptos ao óleo a usavam como suporte; alguns preferiram os painéis de madeira (como fez Leonardo em *Mona Lisa*).

¹⁸⁴ Nos séculos XII e XIII artistas e artesãos pertenciam a *lojas* (organizações cooperativas), que eram contratadas para trabalhar na construção de uma igreja ou catedral, por exemplo, sob a direção artística e administrativa de alguém nomeado pelo contratante (um arquiteto). O artista não tinha ateliê fixo e as encomendas individuais que recebia devia-se ao respaldo que a loja lhe dava. Com o ressurgimento das cidades formou-se um novo sistema corporativo, as *guildas*, que permitiu ao artista fixar-se e sobreviver em meio à concorrência acirrada da época. Os artistas renascentistas tinham relativa autonomia, ensinando seu ofício aos mais jovens em ateliê próprio, recebendo encomendas de clérigos, nobres e burgueses, e realizando trabalhos diversos. Sandro Botticelli, por exemplo, tanto fez letreiros para estabelecimentos comerciais quanto a série de telas baseadas no *Decameron* de Boccaccio para a próspera família Medici (HAUSER, 2000).

de óleo sobre tela adquiriram função de *quadro* no espaço museal. Foi o que ocorreu com as abas de retábulos cristão, concebidas para mediar à relação dos fiéis com Deus, depois destacadas do espaço religioso, transportadas aos museus e transformadas em *janelas portáteis*, re-funcionalizadas, para servir aos fiéis da Arte.

Para o entendimento de obra como objeto portátil, foram inventadas duas interfaces museais específicas. A primeira foi a **Grande Galeria**, imensa sala (ou corredor alargado) museal, primeiramente destinada à exposição de *quadros*. É uma idéia forjada na seqüência de reformas e ampliações que o Louvre recebeu no século XIX, e que se tornou interface comum nos museus (LACLOTTE; CUZIN, 1993). Nos oitocentos, ela esteve marcada por paredes cobertas de quadros: os de tamanho maior eram colocados no alto, para serem vistos com distância, e em ângulo levemente inclinado (daí a presença do fio entre a parede e o fundo da tela), para facilitar a visão desde baixo; os de destaque eram colocados na altura do olhar; os menores ficavam próximos ao chão, exigindo do espectador adulto o desconforto da posição agachada e propiciando à criança uma visão privilegiada. Os quadros eram encaixados de modo a ocupar em todo o espaço da parede, sem a preocupação de que as obras de arte pudessem contracenar entre si; ao contrário, a independência entre os quadros era frisada pela moldura carregada em ornamentos, uma marca das grandes galerias oitocentistas.

Talvez advenha daí a fadiga que levou Paul Valéry a confessar sua antipatia pelos museus: espaço desumano, violento ao olho e à inteligência humana, que causa opressão, atordoamento e sensação de deslocamento. Ele referia-se ao tumulto de obras-primas que exigem atenção indivisível, que clamam pela morte das demais, que nos museus mostram-se como “criaturas congeladas” que se entredevoram. Fazendo analogia com a música ele escreveu: “o ouvido não suportaria escutar dez orquestras ao mesmo tempo” (2005, p. 34).

A segunda interface foi o **Cubo Branco** (O'DOHERTY, 2002), uma adaptação da Grande Galeria aos padrões estéticos modernistas – como o Museu de Arte Moderna de Nova York, inaugurado em 1929 –, curando o horror causado pelo

excesso de obras e de ornamento dos museus do final do século XIX. O Cubo Branco caracteriza-se por espaços de exposição amplos, claros e de iluminação uniforme. Suas superfícies são planas (para evitar a produção de sombras), brancas ou em tons claros e neutros. Os quadros são dispostos distanciados uns dos outros e na altura do olhar do visitante (adulto, andante e de altura mediana). O ambiente é climatizado, com janelas envidraçadas e lacradas, vedando entrada dos ruídos e outras impurezas do mundo profano extra-museal.

Apesar da diferença de aparência em relação à Grande Galeria, o Cubo Branco manteve a idéia de museu de arte como espaço atemporal, o claustro da Arte, afirmando a obra como entidade desprendida de qualquer contexto. O Cubo Branco evidenciou a busca moderna de apresentar a obra de arte em um espaço neutro e de circunscrever a fruição aos limites da moldura – nem que fosse a moldura imperceptível (uma régua de madeira, ou apenas o limite do suporte da obra) preferida pelos modernistas. Segundo Brian O’Doherty (Ibidem), o Cubo Branco deu sobrevida ao mesmo sistema da arte oitocentista, não apenas dos museus e dos hábitos de comportamento do espectador, mas do comércio de arte, atuando como “limbo entre o ateliê e a sala de estar” (p. 85). Tal estética de espaço expositivo estendeu-se às galerias comerciais, onde segue em voga até hoje. O Cubo Branco foi a formalidade imprescindível para que mesmo as “ruidosas” colagens cubistas seguissem desempenhando função de *quadro*.

No Cubo Branco foi reafirmado o descolamento da obra em relação ao espaço/tempo que ela ocupa, a **autonomia da forma**. É idéia anunciada no início da Idade Moderna, no processo de reconhecimento da pintura entre as *artes liberais*, depois retomada na *Estética* de Baumgarten e consolidada com Kant refletindo sobre o Belo¹⁸⁵. Esta via de pensamento teorizou sobre a especificidade de cada obra, que a permite transitar por diferentes contextos. É por isso que fruímos máscaras rituais

¹⁸⁵ Outro entendimento de obra de arte foi perseguido por historiadores do século XIX que discordaram dessa abordagem idealista. Assim como fez Hegel, atento aos aspectos recorrentes na forma de obras de arte, ou os demais autores que trabalharam na formulação do conceito “estilos de época”. Sobre isso ver *Plano do Arquivar*, capítulo *Campo 1*.

africanas dentro dos museus. Mas reconhecer tal *autonomia da forma* não é o mesmo que pregar o *autismo da obra*, ou seja, desconsiderar as implicações do contexto no funcionamento da forma, no processo de significação da obra. Contudo, o entendimento da autonomia como autismo respaldou a pretensa neutralidade do Cubo Branco, assim como o empenho de alguns artistas modernistas em pesquisar cada linguagem artística em si, por exemplo, pensando a pintura enquanto pintura e nada mais.

Refletindo dentro desta abordagem, o crítico de arte norte-americano Clemente Greenberg (1997) escreve em 1960, no texto *Pintura Modernista*: “identifico o modernismo com a intensificação, a quase exacerbação dessa tendência autocrítica que teve início em Kant” (p. 102). Para ele, depois do iluminismo, a pintura foi destituída de sua função social, mantendo a arte em uma zona de perigo, propensa a ser assimilada como “entretenimento puro e simples”. Isso gerou a reação de alguns artistas que resolveram demarcar território, sua área de competência, em processo semelhante aos da Ciência. Greenberg defendeu esse como o caminho certo: que cada disciplina artística deveria seguir buscando “pureza”, perseguindo sua “autodefinição”, pois isso lhe traria “garantia de seus padrões de qualidade” e “independência” (Ibidem).

Os textos de Greenberg são sedutores pelo modo artificioso e convincente como constrói seus argumentos, ainda proporcionando ao leitor uma visão condensada e perspicaz acerca das ligações entre Arte e pensamento moderno. Contudo o anacronismo de sua tese é evidente quando consideramos o contexto histórico em que seus textos foram escritos, ou seja, quando já eram conhecidos e amplamente divulgados os nexos entre a *Entartete Kunst*, a apropriação dos heróis das óperas de Wagner por Hitler e a purificação em Auschwitz. Desde então um fino telhado de vidro protegia os discursos pautados na abordagem idealista acerca da autonomia autista da obra de arte, da possibilidade de neutralidade dos espaços expositivos e da imparcialidade do modo como as obras de arte do passado são oferecidas ao público do presente.

Exposição promovida pelo Terceiro Reich, reunindo obras modernistas (como de Picasso, Chagall, de Chirico, Ensor, Gauguin, van Gogh, Kandinsky, Léger, Matisse, Mondrian e Munch), desprezadas por Hitler. Um de seus organizadores, Adolf Ziegler, disse no discurso de abertura que era possível ver ali o “monstruoso fruto da insanidade, imprudência, inépcia e completa degeneração” (MAC-USP, 2008). Mas nem a expografia caótica adotada impediu que a exposição recebesse um público superior ao da mostra oficial do Governo Nazista, que acontecia no museu Casa da Arte Alemã, com obras de abordagem clássica como as de Durer e Holbein. Ainda, no documentário *Ungangens Arkitektur* (Suécia, 1989, lançado no Brasil como *Arquitetura da Destruição*), de Peter Cohen, são abordados temas como o processo de concepção e divulgação da suástica, a adoração das peças de Wagner, os vídeos anti-semitas que circulavam pela Alemanha e destacavam semelhanças formais entre as obras de artistas modernos judeus e desenhos de pacientes de sanatórios.



Figura 99: Cartaz da exposição *Entartete Kunst* (Arte degenerada), 1937, Munique.

Que liberdade é esta oferecida ao espectador dentro do Cubo Branco senão o resultado da naturalização de apenas um modo de olhar a obra de arte e de saber Arte? E, já que “a forma orgânica que a sensibilidade humana assume – o meio pela qual ela se realiza – não depende apenas da natureza, mas também da história” (BENJAMIN, 2000, p. 221), a liberdade concedida ao espectador-contemplador é a de seguir jogando segundo as regras do *quadro*, como fez Érica no museu dos impressionistas.

Para contrariar os valores e hábitos da moderna economia artística, artistas contemporâneos a Greenberg questionaram a idéia de obra enquanto *quadro*. Os da *Minimal Art* centraram-se na crítica da obra como espaço de representação e resultado de uma manufatura, como produto único e original. Produziam obras sem colocar as mãos na matéria, como fez Sol LeWitt, usando processos de produção

industrial, materiais como poliestireno, tinta automotiva e tubos fluorescentes. Mas os artistas minimalistas seguiam fazendo peças com finalidade estética¹⁸⁶, que solicitavam uma visão distanciada por parte do espectador e que se integravam perfeitamente ao Cubo Branco. E mesmo os trabalhos posteriores de Sol LeWitt, de abordagem conceitual, onde o artista não usava mais os meios industriais, mas seguia sem colocar a mão na matéria, a relação com o mercado de arte não era o foco de problematização. Tanto que a obra-projeto onde ele instruiu como fazer um quadrado sobre a parede branca dividido internamente em 16 quadros do mesmo tamanho (com preenchimento diferente, usando um padrão de hachura e as quatro cores da caneta esferográfica), foi comprada no início da década de 90 pela Fundação Solomon Guggenheim e, desde então, é exposta simultaneamente em locais diferentes sob a marca *Guggenheim*¹⁸⁷. Ou seja, sua obra-projeto mostrou-se mais portátil e versátil do que o próprio *quadro*.

Houve também iniciativas que boicotaram a qualidade portátil da obra de arte. Como se viu na Itália dos anos 60 – no mesmo solo em que, no século XVI, o óleo emergiu como *medium* básico de pintura –, com os artistas da *Arte Povera* (título que fazia referência ao *teatro pobre*, de Grotowski) servindo-se de materiais da indústria e do campo para produzir obras de forte impacto expositivo, mas que não instauravam um espaço de representação e eram de improvável transporte, conservação e comercialização. Por exemplo, Mario Merz apropriou-se da estrutura das habitações de gelo, os iglus, instalando dentro do Cubo Branco formas de dimensões monumentais usando armações feitas de ferro e madeira, cobertas por materiais

¹⁸⁶ Daí a diferença da *Minimal Art* para a *Staatliches Bauhaus* (Casa Estatal de Construção). Apesar dos objetos produzidos por essas duas posições modernistas serem parecidos, não são semelhantes. A Bauhaus foi uma das primeiras escolas de *design* que surgiram e trazia a proposta de aliar quantidade de produção, dada pela tecnologia industrial, com qualidade estética, resultando em objetos de estética apurada e acessíveis ao grande público. Ainda, eram objetos funcionais, voltados para atividades práticas (como cadeiras de escritório e utilitários domésticos).

¹⁸⁷ Entre julho de 2006 e janeiro de 2007, esse projeto-obra de Le Witt fazia parte de três exposições simultâneas realizadas pela Fundação, uma delas no Kunstmuseum, em Bonn, Alemanha, onde fazia parte de uma epopéia retrospectiva da arte do século XX, que começava nas *Improvisações* de Kandinsky e terminava em vídeo-instalação de Douglas Gordon.

como plásticos, vidro, papelão e galhos e rodeadas por pedra e outros materiais nada “nobres”.

Foi a partir de iniciativas como estas que a **economia artística**, gerada em torno do *quadro* e consolidada nos oitocentos, descontrolou-se no século XX, causando uma reviravolta de valores – com intensidade semelhante à ocorrida no século XV – que perpassou os modos de produção, distribuição, troca e consumo das obras de arte. Estamos nos referindo a artistas que teceram críticas ao museu e mercado de arte¹⁸⁸, ao hábito da contemplação e à mercantilização do objeto artístico. Atitudes desse tipo foram documentadas em Nova York, Copenhague, Paris, Wiesbaden, Düsseldorf, Amsterdam e Nice, nas performances e festivais multi-artísticos do Grupo *Fluxus*¹⁸⁹ (*Festum Fluxorum*) nos quais se contestava a auto-suficiência da obra de arte, o caráter disciplinar das linguagens artísticas e a desintegração entre Arte e Sociedade. Nos Estados Unidos, Robert Rauschenberg, em 1957, apagou um desenho cedido por De Kooning, artista esse que era referência na vanguarda abstrata norte-americana, cujas obras, mesmo os desenhos sobre papel, tinham alto valor no mercado da época.

Outros artistas, sem abandonarem espaços oficiais de circulação de arte, desenvolveram obras que funcionavam como um “cavalo de Tróia” sorrateiramente colocado no interior do Cubo Branco. Foi o que fez Walter de Maria depositando uma grossa camada de lama na Galeria Heiner Friedrich (Munique) no sintomático ano de 1968 e, em 1977, aterrando com 225 metros cúbicos de terra preta o *Dia Center of*

¹⁸⁸ Maria Amélia Bulhões (2000) destaca a relação entre comércio e museus, entre valor econômico e simbólico da obra de arte: a obra ganha valor de mercado depois que é atestada como autêntica passando pelo museu, ou estando diretamente relacionada com peças de museu (mesmo artista, por exemplo). Por isso os *marchands* lançam novos nomes no mercado fazendo-os passar por mostras temporárias em museus ou instituições de *status* similar. Tal valor varia conforme a posição do museu e da galeria no cenário artístico internacional.

¹⁸⁹ O termo foi proposto pelo artista lituano George Maciunas, radicado nos Estados Unidos, com o objetivo de criar uma revista que permitisse um fluxo de “reflexões purificadoras” do mercantilismo, da “doença burguesa”, do *status* de cultura erudita, do individualismo e do formalismo em arte. Suas atividades iniciaram no *Festival Internacional de Música Nova*, em Wiesbaden, Alemanha, em 1962, e encerraram com a morte de Maciunas em 1978. Mais do que um movimento, funcionou como proposição incorporada por artistas.

Art (Nova York), localizado no segundo piso de um edifício. Robert Barry, em 1970, manteve a Galeria Eugenia Butler (Los Angeles) fechada por três semanas com os seguintes dizeres em sua porta: durante a exposição, a galeria estará fechada. E, em 1960, Arman fez o seu *Full Up*, despejando dois caminhões de lixo na Galeria Íris Clert (Paris), oferecendo ao público um mar de detritos e sucata visto pela vitrine da galeria para a rua.

Foram iniciativas que problematizaram o *status quo* da arte no propício terreno dos movimentos de contracultura. Todavia, um artista havia lançado tais questionamentos décadas antes: **Marcel Duchamp**¹⁹⁰. Como apontou Joseph Kosut, no texto que se tornou referência da Arte Conceitual¹⁹¹, *Art after Philosophy*, publicado em 1969, Duchamp superou as pesquisas morfológicas da linguagem – como a pintura enquanto pintura, enaltecida por Clemente Greenberg – e lançou olhar crítico sobre os papéis atribuídos ao artista e ao espectador, sendo este o personagem, até então o menos falado na história da atividade artística.

Duchamp inquietou-se com a mudez da sociedade em relação aos hábitos e valores da Arte. Ele não propôs um estilo, nem redigiu manifesto. A ruptura que trouxe não foi em relação à concepção de imagem como representação nem às técnicas e materiais tradicionais – como fizeram os cubistas com suas colagens, por exemplo. Ultrapassou os limites instituídos para a prática artística, centrada na produção, e adotou uma atitude performática, que se estendia do seu ateliê às entrevistas e filmagens televisivas que concedia, ao jogo de xadrez com os amigos,

¹⁹⁰ Artista que nasceu (em 1887) e morreu (em 1968) na França, mas que esteve durante muito tempo no continente americano. Emigrou para os Estados Unidos em 1914 e chegou a tornar-se cidadão estadunidense em 1955. Permaneceu boa parte de sua vida em Nova York, mas transitou por outros lugares, como Buenos Aires, entre 1918 e 1919.

¹⁹¹ O termo *conceptual art* foi usado por Henry Flynt, em 1961, referindo-se a ações do *Grupo Fluxus*, que destacava a ação e a idéia frente ao resultado material da atividade artística – como ficou emblemático nas performances de Joseph Beuys. O conceitualismo ganhou força nos Estados Unidos (Nova York), chegou a tomar forma de movimento entre os anos de 1968 e 1969 como reação ao formalismo modernista. O termo Arte Conceitual costuma designar as iniciativas das décadas de 60 e 70 de crítica ao sistema das artes, ações grupos (como o *Arte & Linguagem*, Inglaterra entre 1966 e 1967), e individuais (como o artista brasileiro Cildo Meireles, que inseriu frases contrárias ao Regime Militar em notas de dinheiro e garrafas de coca-cola que seguiram em circulação).

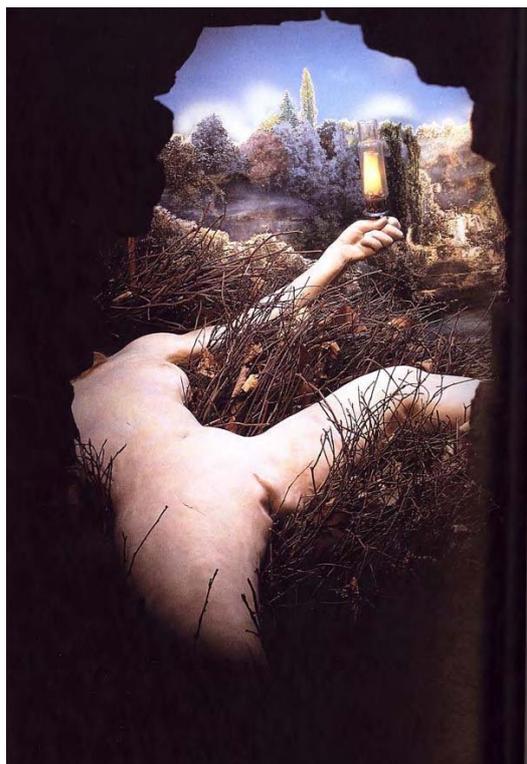


Figura 100: *Etan donné* - 1. *La chute d'eau*; 2. *Le gaz d'éclairage*, Duchamp. Obra realizada entre 1946 e 1966, com materiais re-utilizados. Pode ser descrita como um espaço fechado por porta de madeira carcomida, com uma fissura que permite espiar a cena montada do outro lado da porta: um corpo feminino nu tridimensional, largado sobre vegetação seca, segurando uma luminária acesa com a mão esquerda e tendo ao fundo a representação em pintura de uma paisagem com queda d'água. O título da obra pontua esses dois elementos que circundam o corpo feminino: em tradução literal, *Estando dados*: 1. *A queda d'água*; 2. *O gás de iluminação*

aos seus experimentos em vídeo e projetos *nonsense* de exposição. Não abandonou a manufatura, como fica evidente nos vinte anos que dedicou à obra *Etan donné*. Mas, mesmo nesta obra Duchamp não se ocupou em produzir objetos, mas em refuncionalizar coisas e sentidos.

Duchamp repudiou o ideal romântico de criação (a imagem do artista genial) e atuou como um *bricoleur*¹⁹². Suas obras são jogos construídos a partir de peças conhecidas, com regras por ele reinventadas, transtornando o uso/sentido originalmente dado às coisas. Ele tomava posse das lacunas da linguagem corrente, dando a essas o *status* de “coisa”, para que fossem utilizadas em suas composições. Ele mostrou o quão turvo é o limite entre significante e significado.

Por exemplo, refuncionalizou a roda de bicicleta e o banco de sentar, unindo exemplares dessas duas tecnologias de modo inusitado e sugestivo. Repudiou a

¹⁹² Fazemos referência à idéia de **bricolagem** (do francês *bricolage*), que na linguagem cotidiana designa práticas manuais que não exigem conhecimento técnico profissional, nos Estados Unidos dos anos 50 tornou-se sinônimo de “do it yourself” (faça você mesmo). No meio acadêmico ganhou consistência conceitual com os estudos de Claude Lévi-Strauss em *O pensamento selvagem*, nomeando os mecanismos de construção de objetos e sentidos a partir da reutilização de coisas heterogêneas entre si que estão à mão, reelaboradas para uma finalidade distinta às de origem. Trata-se de uma função diferente da do engenheiro, que opera dentro de uma linguagem pré-elaborada. Para Pierre Lévy (1997) a bricolagem é justamente o que nos singulariza em relação à tecnologia, nossa capacidade de fabricar coisas e sentidos *diferenciais*.

premissa de que existe matéria “prima” (substantivo advindo do latim *primu*, primeiro, de base, fundamental) em arte quando tomou objetos “insignificantes” (banais) tornando-os circunstancialmente significativos. Daí advém o conceito de *ready mades*¹⁹³ e a irônica ação de candidatar à exposição pública, junto a Sociedade de Artistas Independentes de Nova York, um urinol que foi girado em 90º e assinado com o pseudônimo *R.Mutt*. Foi tão irônico em relação à economia oitocentista da Arte que construiu museus-portáteis com miniatura de suas próprias obras. Ele trabalhava a partir de qualquer signo – até mesmo a imagem de artista vanguardista que adquiriu publicamente – que pudesse servir a suas intenções.

Talvez os pintores oitocentistas não se questionassem sobre as implicações éticas de adotar a tela e a tinta a óleo como material de trabalho, de fazer *quadros* e almejar o espaço museal como meio de imortalizar suas obras, mas desde Duchamp este questionamento tornou-se impreterível. Como coloca Brian O’Doherty (op. cit.), Duchamp deu ao museu/galeria o estatuto de “conteúdo” artístico, problematizou os efeitos dos espaços e modos de veiculação e fruição artística sobre os comportamentos do artista e do público. Duchamp questionou a hegemonia do *quadro*¹⁹⁴ inventando o **contexto da Arte**.

Um *quadro*, por ser portátil, parece impermeável aos contextos por onde transita. Quando nos relacionamos com um objeto seguindo este entendimento de obra de arte, “mergulhamos” no enquadramento e confundimos autonomia da forma com autismo da obra artística. Ou seja, não nos damos conta das interferências dos

¹⁹³ Como definiu Ferreira Gullar (1960), *ready-made* é processo de transfiguração de objetos triviais apresentados como obra de arte, que provocou transformações no próprio modo de entender a atividade artística.

¹⁹⁴ Segundo Douglas Crimp (2005) a hegemonia do quadro também foi questionada com a entrada da fotografia nos convencionais espaços expositivos, a partir da década de 60. Mesmo assim a fotografia foi incorporada ao sistema vigente, sendo revestida pela retórica da “autonomia estética”, própria da Arte, e fundamentada por uma história contada em retrospecto, configurando o gueto dos “fotógrafos artísticos”, perdendo a multiplicidade de funções simultâneas (de informar, documentar, ilustrar, comunicar) que a prática fotográfica tivera antes. Isto porque a fotografia, logo após o seu advento por volta de 1830, foi tomada como a face negativa do quadro, marcada por seu caráter heterogêneo, como meio de rápida e larga disseminação da informação visual, cumprindo a função de documentar a realidade e circulando à margem da cultura erudita.

meios e das interfaces de apresentação da obra na fruição artística. Mas Duchamp deu-se conta disto. Com um sorriso irônico nos lábios, ele optou por não se afastar dos locais próprios da Arte – como fizeram os artistas dadaístas, contemporâneos a ele –, mas por seqüestrar os espaços institucionais.

Isto ficou explícito na intervenção que realizou na Exposição Internacional do Surrealismo, em 1938, sob o título enigmático de *Árbitro-Gerador*: ocupou o espaço menos visado da galeria, o teto, com 1.200 sacos de carvão; colocou no centro da galeria, diretamente sobre o chão, um holofote voltado para cima, dentro de um velho tonel perfurado, remetendo aos fogareiros usados por pessoas sem-teto nas noites frias; o “fogo” (sugerido com artifícios cenográficos) colocava sob eminente perigo o teto inflamável que também havia montado na galeria. Os materiais escolhidos tornaram-se significativos na circunstância em que foram arranjados, pelas relações impróprias que mantinham com os quadros expostos. Duchamp não apenas inverteu o olhar do espectador, dirigindo-o ao teto da galeria, mas criou uma situação paradoxal ao colocar sob iminência de combustão total o espaço sacro da galeria e os objetos de culto que ali estariam, supostamente, em segurança. Ele foi o “desmancha-prazeres” do jogo expositivo, subverteu os valores e hábitos próprios daquele tipo de situação.

Duchamp sequer privilegiou a percepção visual e sua obra não funcionou como *janela* que enquadra outras *janelas* – como os quadros barrocos da Europa Setentrional, que incluem quadros e mapas no espaço de representação. Ao contrário, solicitou do espectador uma relação sinestésica, a ruptura com o modelo de fruição pela contemplação. Ele desestabilizou o espaço expositivo realizando uma intervenção, que enquanto obra caracteriza-se menos pela materialidade apresentada e mais pelos **efeitos** públicos decorrentes da apresentação. Construídas com ironia, sátira, malícia e efeitos chocantes, as intervenções levam ao questionamento do sistema das artes, assim como dos valores que nos são

apresentados como absolutos¹⁹⁵. A intervenção funciona como um líquido ácido que o artista respinga a fim de gerar processos de corrosão nos corpos tocados.

A diferença entre o entendimento de obra de arte como *quadro* da intervenção fica evidente nos *sites specifics* de Richard Serra. Em 1971, Serra montou o *Strike: to Roberta and Rudy*, colocando uma chapa de aço bruto, com 1 polegada de espessura, 2,5 metros de altura, 8 metros de comprimento e 6 toneladas, dentro da Galeria Lo Giudice (Nova York), cortando o espaço em diagonal, atuando como uma quinta parede na sala expositiva e criando uma situação tão incômoda ao espectador-contemplador quanto aquela realizada por Duchamp em *Árbitro-Gerador*. Em 1981, ele fez uma ação de maior imponência, fora do espaço institucional da arte, na zona sul de Manhattan, em meio a prédios do Governo americano. Ele colocou o *Titled Arc* (ou *Arco Inclinado*, uma placa de ferro bruto com 4 metros de altura e 40 metros de comprimento, levemente curvada a ponto de permanecer em pé) na Federal Plaza, onde fica o edifício federal Jacob K. Javits, que era uma área desolada, um corredor vazio e ventoso entre edifícios de escritórios do governo e das cortes de justiça federal e estadual, cuja única função era servir de passagem entre os prédios. Serra colocou um obstáculo intransponível na rota desses transeuntes, mantendo sob sua custódia aquele lugar. Por isso, o juiz-presidente da Corte de Comércio Internacional dos Estados Unidos, Edward D. Re, fez uma solicitação pública de remoção da obra, sob a justificativa de que esta “perturbava a visão normal e as funções sociais da praça” (apud CRIMP, 2005, p. 135). Mas o artista foi inflexível ao pedido, não por desconsideração com o público, ao contrário, porque o incômodo causado era constitutivo da obra. Em 1985 Serra afirmou: remover ou deslocar o arco inclinado daquele local seria destruir o *Arco Inclinado*. A escolha daquele espaço não se deu apenas por sua especificidade estética, contrastando com o estilo arquitetônico dos prédios do Governo, mas política. Após disputa em tribunal, em 1989, o *Arco*

¹⁹⁵ A crítica de arte nova-iorquina Bárbara Rose, no texto publicado na revista *ArtForum*, em abril de 1967, intitulado *The value of didactic art (1. The artist as teacher. 2. "The Chelsea girls" as cinema)* chamou a abordagem de Duchamp de *didactic art* – em distinção à *transcendental art* de Kazimir Malevitch –, na qual a obra é dispositivo para inquietar o público (O'DOHERTY, 2002).

Inclinado foi removido. Não vamos aqui revolver a polêmica gerada em torno desta obra – sobre os direitos de ação do artista e de reação do público –, apenas destacar que a posição de Serra soará como “estrelismo de artista” se o *Arco Inclinado* for lido desde valores próprios do *quadro*, perspectiva sob a qual é improvável perceber a intervenção que ali foi realizada.

No Brasil, a crítica à economia do *quadro* deu-se através de grupos e movimentos artísticos de caráter anticonformistas (como os Grupos Frente, Ruptura, de Poesia Concreta e Neoconcreto, o Cinema Novo, o Teatro Oficina e o Tropicalismo), assim como em ações institucionais, como as exposições montadas no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro durante a década de 1960. Mas em 1959 Ferreira Gullar traduziu em verbo o entendimento de obra que ali borbilhava no ensaio *Teoria do não-objeto*.

Quando pensou a obra como **não-objeto**, Gullar (1960, s/p.) não estava fazendo apologia às artes performáticas em detrimento da pintura, sequer relegando a segundo plano a materialidade do objeto de arte. Ele destacou que a obra de arte é “objeto especial”, que tem a qualidade de exceder os modos de uso e os sentidos que lhes são atribuídos. O não-objeto apresenta-se como inconcluso e dá condições ao espectador de concluí-lo. É uma virtualidade, “existe apenas em *potência*, à espera de gestos humanos que a *atualize* [grifos meus]”. Logo, a visualização do objeto feito pelo artista não coincide com a “aparição” da obra de arte, já que esta é a “síntese de experiências sensoriais e mentais” que atravessa a materialidade do objeto e realiza-se junto ao espectador, retroalimentando a própria obra. O que a ação do espectador produz “é a obra mesma, porque esse uso, previsto na estrutura da obra, é absorvido por ela, revela-a e incorpora-se à sua significação”. Depois da ação do espectador, não temos uma obra consumida, mas enriquecida: “é mais que antes”, pois contém “um passado em que o espectador e a obra se fundiram”.

As proposições de Duchamp, Serra e Gullar evidenciam o deslocamento do eixo da moderna economia artística. Eles viraram o *quadro* ao avesso, problematizaram a figura do artista criador e descobriram o contexto de recepção da

obra. Ainda, implicado tudo isso, reinventavam o papel do personagem esquecido nas teorias da Arte: o espectador. E é por enfatizar o espectador que a *Teoria do não-objeto* de Gullar cruza-se com *A morte do autor* de Roland Barthes (texto publicado em 1968), pois ambos defendem que a obra é uma potência a ser atualizada pelo espectador-leitor.

Nas idéias de Barthes nos deteremos no terceiro tópico deste capítulo. Agora, reafirmamos que as proposições de Duchamp,

Serra e Gullar perverteram o sistema das artes estabelecido e ponderamos que eles não foram tão contundentes acerca do papel co-autoral do espectador quanto foi **Hélio Oiticica**¹⁹⁶ em seu Programa Ambiental.

O Programa de Oiticica seguiu a tendência à anti-arte no Brasil dos anos 60, o que este artista nomeou de Nova Objetividade, motivada pela “[...] descrença nos valores esteticistas do quadro de cavalete e da escultura, para a procura de uma ‘arte



Figura 101: P07 Parangolé *Capa 04 'Clark'*, 1964-65, Hélio Oiticica.

¹⁹⁶ Artista que nasceu em 1937 no Rio de Janeiro e morreu em 1980 na mesma cidade. Esteve em dois momentos fora do Brasil; entre 1947 e 1950 estudou em Washington e na década de 70 foi bolsista da Fundação Guggenheim. Voltou ao Brasil em 78, ano em que seu Parangolé foi aceito pela primeira vez em espaço museal (Museu de Arte da FAAP).

ambiental” (OITICICA, 1978d, p. 70)¹⁹⁷. Oiticica afirmou que uma obra de arte nunca é construída diretamente sobre o mundo, mas a partir de uma *estrutura*, uma função-obra adotada ou formulada pelo artista. O intuito de Oiticica era lançar “novas ordens estruturais”, contrárias à “velha” ordem instaurada com o *quadro*; retomar a “estrutura mítica” da ação artística, esquecida desde o Renascimento, através de objetos não-representativos e não-narrativos. Oiticica propôs as estruturas Parangolé, Bólides, Núcleos e Penetráveis, destacando a Parangolé como “a anti-arte por excelência” (1978c, p. 88).

Oiticica chamou os objetos realizados a partir destas novas estruturas de *transobjetos* (2007) ou **OBJETatos** (1978b). A referência por Oiticica ao termo objeto não entrava em choque com o conceito de *não-objeto* de Gullar, ao contrário, estes autores mantinham diálogo em suas proposições acerca da anti-arte. Objeto, para Oiticica, é o questionamento da idéia de obra de arte enquanto proposição puramente estética, voltada aos limites do sentido da visão, e a solicitação do envolvimento de todas as escalas sensoriais humanas.

No caso dos parangolés (que materialmente eram tendas, capa e estandarte, feitos com materiais coloridos e maleáveis), o objeto só se realiza quando vestido por alguém, pois sua função é ser dispositivo para que o espectador experimente a cor em movimento sobre o seu próprio corpo, dançando, interagindo num ambiente, numa coletividade, ou do modo que a estrutura viera sugerir àquele que a veste. Foi assim que Oiticica deslocou o espectador da posição de contemplador para a de *participador*, ou seja, como alguém ativo não apenas no plano semântico-representativo, mas sensório-corporal. Sua idéia sequer era fazer o espectador assumir o papel de criador de uma meta-realidade – como o desempenhado pelos

¹⁹⁷ Em outro texto (Esquema Geral da Nova Objetividade) Oiticica enumera as características dessa tendência: “1- vontade construtiva geral; 2- tendência para o objeto ao ser negado e superado o quadro de cavalete; 3- participação do espectador (corporal, tátil, visual, semântica, etc.); 4- abordagem e tomada de posição em relação a problemas políticos, sociais e éticos; 5- tendência para composições coletivas e conseqüente abolição dos ‘ismos’ característicos da primeira metade do século na arte de hoje (tendência esta que pode ser englobada no conceito de ‘arte pós-moderna’ de Mário Pedrosa); 6- ressurgimento e novas formulações do conceito de antiarte.” (1978a, p. 75)

artistas que optam pela estrutura de *quadro* –, pois o deslocamento de posições foi feito nesses dois personagens do sistema das artes, para que artista e espectador atuassem como participantes de uma única realização criativa, o primeiro elaborando o dispositivo, o segundo atualizando-o no ambiente que preferir. Isso difere radicalmente do “mergulho” no espaço de representação. Como o artista afirmou, o principal objetivo do Parangolé é “dar ao público a chance de deixar de ser público espectador, de fora, para tornar-se participante da atividade criadora” (1978c, p. 89).

Não se trata mais de impor um acervo de idéias e estruturas acabadas ao espectador, mas de procurar, pela descentralização da ‘arte’, pelo deslocamento do que se designa como arte, do campo intelectual racional, para o da proposição criativa vivencial; [...]. (1978d, p. 69)



Figura 102: B11 caixa Bólido 09, 1964-65, Hélio Oiticica.

Parangolé é uma proposição artística, ao mesmo tempo, estética, ética, lúdica e social. É a afirmação da importância do artista “não virar as costas para o mundo”, não “restringir-se a problemas estéticos”, não reverenciar a Arte, mas se dirigir ao

mundo vivido (1978a, p. 80). Esse foi o modo encontrado por Oiticica para criticar os artistas que seguiam as convenções da Arte: para quem o artista faz sua obra? Para um pequeno grupo de *experts*? Com a estrutura Parangolé Oiticica não negou a atividade criadora, que considerava uma necessidade humana, mas desestabilizou os

hábitos e valores artísticos naturalizados, deslocando o artista para a posição de “proposicionista” ou “educador”.

Para tanto, Oiticica usou estratégias diversas. Uma delas foi deixar-se contaminar por não-artistas. Bebeu anticonformismo diretamente na festa do carnaval brasileiro. Teceu comentário sobre o ensaio da escola de samba Mangueira, dizendo que ali as pessoas não se constroem diante do que as espera, estão disponíveis ao que as circunda e dispostas a explorar o desconhecido, então acham “coisas” que costumam ver, mas que jamais pensavam procurar, e procuram a si nessas coisas. Nem por isso pregou o regionalismo, pois não deixou de dialogar com o circuito artístico internacional, de deglutir as influências provindas do estrangeiro. Destacou a “vontade construtiva”, o comportamento criador antropofágico¹⁹⁸ – semelhante ao hábito *bricoleur* de Duchamp –, como aspecto recorrente na arte brasileira, como mecanismo de defesa contra as culturas que têm o hábito compulsivo de exportar: os europeus, com o peso da cultura milenar; os norte-americanos, com sua superprodutividade cultural (1978a, p. 75).

Outra estratégia empregada por Oiticica foi lançar seus objetos no mundo sem passar pelo comércio¹⁹⁹ e, muitas vezes, fora do circuito de museus. Questionou o uso dos espaços institucionais, pois sabia que o significado atribuído a um parangolé estará sempre implicado no *onde* e *como* o público participa dele. Por isso escreveu:

Museu é o mundo; a experiência cotidiana: os grandes pavilhões para mostras industriais são os que ainda servem para tais manifestações: para obras que necessitem abrigo, porque as que disso não necessitarem devem mesmo ficar nos parques, terrenos baldios da cidade... (1978c, p. 88)

¹⁹⁸ Sobre o conceito de Antropofagia, ver tópico *Saber-Deglutido*, capítulo *Recortes*.

¹⁹⁹ Por conta disso, atualmente, 95% dos trabalhos do artista estão sob guarda do Projeto Hélio Oiticica, uma associação sem fins lucrativos criada em 1981 pelos irmãos do artista, César e Cláudio Oiticica, destinada a preservar, analisar e divulgar a obra de Hélio. Em 1996, a Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro fundou o Centro de Artes Hélio Oiticica que, entre outras coisas, destinou uma parte de seu espaço físico ao Projeto, que desde então disponibiliza permanentemente ao público as obras e documentos acerca do artista.

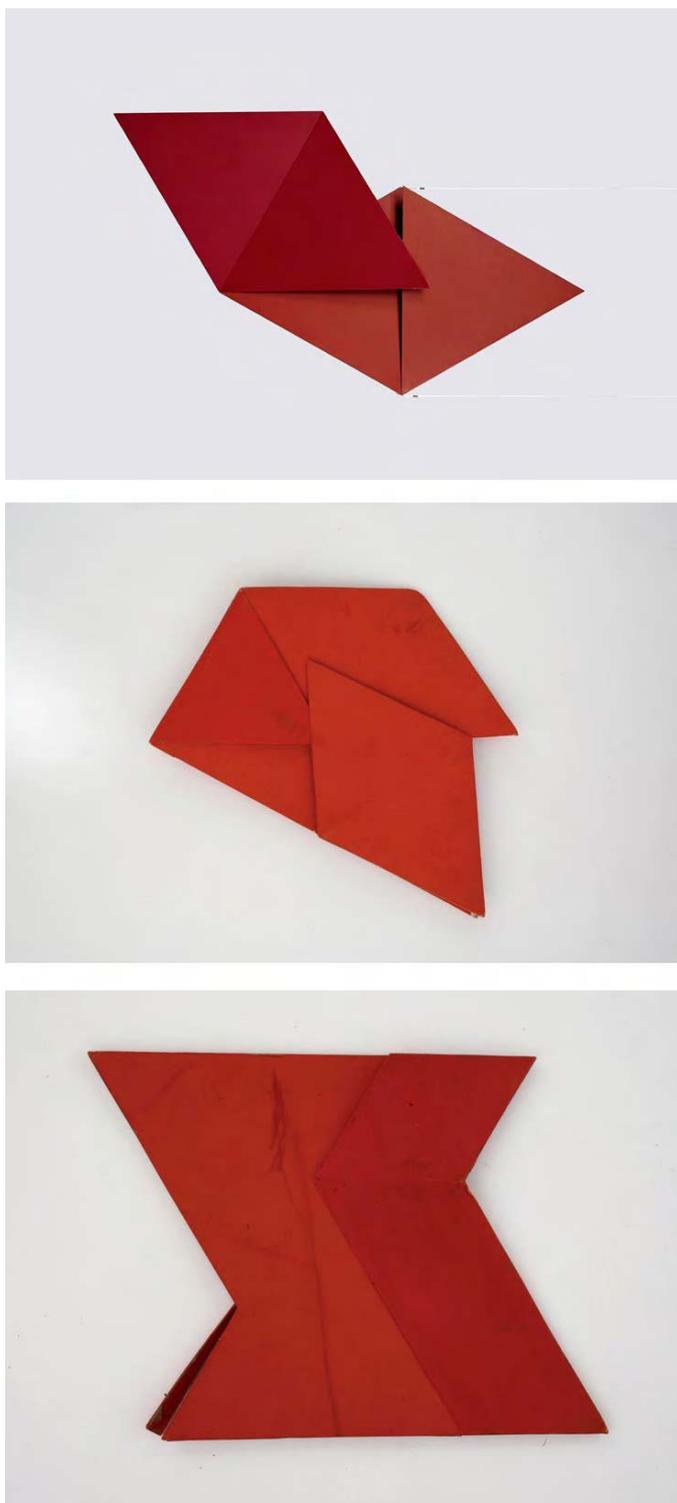


Figura 103: *Relevo espacial vermelho* (série), 1960. Hélio Oiticica.

Oiticica não quis dizer que tanto faz qual o espaço onde se encontra a obra. Ao contrário, defendeu que arte é jogo e suscita um ambiente especial para que as pessoas estejam envolvidas com as obras. Ele frisou a relação entre arte e jogo na nota que escreveu para documentar o jogo de sinuca por ele proposto no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em 4 de setembro de 1966. Também abordou o assunto quando refletiu sobre o caráter serial do Parangolé: não como reprodução de um mesmo objeto, mas como repetição da estrutura Parangolé, por Oiticica ou por outras pessoas que se apropriem dela – talvez venha daí a idéia de Fabrizio Poltronieri de tomar o Parangolé como *algoritmo* para o desenvolvimento de

*games*²⁰⁰. Como afirmou Oiticica, a produção em série, que repete a obra no *plano estrutural*, é “o **sentido lúdico** [da arte] elevado ao máximo” (1978a, p. 79).

Por tudo isso os parangolés são um problema para os museus: como preservar uma obra (a materialidade do objeto e a proposição do artista) altamente perecível, mas que só se realiza quando tocada pelo público?

David Sperling (apud PADRÕES EM PEDAÇOS, 2006) disse em desabafo que os museus atuais apenas se adaptaram às necessidades mínimas de instalação da materialidade lançadas por artistas contemporâneos, que geralmente não oferecem condições para que as obras se realizem efetivamente e que a dimensão conceitual das proposições artísticas não costuma ultrapassar as linhas do texto do curador. Por conta disso, é despejado nos ombros do setor educativo do museu o árduo encargo de dar conta do abismo aberto entre práticas museais, que seguem pautadas no modelo de *quadro*, e dispositivos contemporâneos como o Parangolé. A situação que se tornou o exemplo clássico de tal problemática museal foi, na *Documenta X*²⁰¹, a exposição de parangolés em cabides pendurados em araras para roupa.

Mas nem tudo está perdido. Se o museu tomar cada obra de arte tendo em vista seu **modo de funcionamento** e não apenas sua materialidade, é possível sair da encruzilhada gerada pela problematização do *quadro*. Transitando entre a dimensão tangível e a virtual de uma obra, o museu pode conciliar suas funções colecionista (de conservação do patrimônio) e comunicativa (que visa provocar relações efetivas do público com os bens patrimoniais). Basta desdobrar a obra em duas: a peça patrimonial, preservada e exposta ao público nas salas expositivas do museu-prédio, e

²⁰⁰ Fabrizio Poltronieri (2008) propôs em sua dissertação de mestrado *Relações entre o Parangolé e os jogos digitais* (defendida em 2006 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo) a apropriação do núcleo conceitual *Parangolé* para o desenvolvimento de *games* de “descondicionamento”, jogos diferentes daqueles pautados na violência e na competição.

²⁰¹ *Documenta* é uma exposição realizada na cidade de Kassel, Alemanha, a cada cinco anos. A primeira foi em 1955, no Museu Fridericianum (construído em 1779 e parcialmente destruído por bombardeios em 1944) com o intuito de re-significar as obras vanguardistas taxadas de “degeneradas” no Governo Nazista. Desde então a *Documenta* (e o longo debate internacional que antecede cada edição) é referência no circuito artístico. A *Documenta X*, na qual foram expostos os parangolés, teve curadoria de Catherine David e ocorreu de 21 de junho a 28 de setembro de 1997.

o dispositivo para o jogo, estendendo a obra de arte para o ciberespaço, em interfaces que extrapolam a idéia de reprodução, que se constituem como suplementos da obra.

Tal prática de suplementação das obras de arte, de desdobramentos do quadros em novas produções culturais, está plasmada nos objetos computacionais comentados nos capítulos *Campo 1* e *Campo 2*. Neste capítulo interessa expor o deslocamento do entendimento de obra de arte como produto (acabado e portátil) para dispositivo de jogo público, o que ecoa nos jogos de sites de museus de arte e suscita aqui um aprofundamento do conceito de jogo em arte.

A OBRA DE ARTE COMO JOGO

Não falaremos aqui sobre jogos nos quais cada jogador segue uma rota prevista, balizado por normas que determinam hipóteses e configuram um jogar que leva apenas para duas alternativas: vitória ou derrota. A hierarquia presente nesses jogos (normas > hipóteses > jogadas > fim duplamente previsto) permite que o acaso aconteça, mas em situações bem controladas. É pelo caráter normativo desse tipo de jogo que ele é usado como meio de difusão de modelos morais, empregado como atividade de trabalho (o esporte profissional) e em situações de ensino-aprendizagem (jogos didáticos).

É possível pensar em jogo não normatizado? Figurado pela inversão do jogo acima descrito? Vamos supor: cada jogador não sabe o que alcançar, nem tem percurso predefinido, sequer regras são colocadas. Caso exista tal ambiente inerte, nele não poderá acontecer um jogo.

Uma terceira possibilidade é o jogo intermediário ao prescrito e ao desregrado: um jogo incerto, no qual o jogador antecipa as regras na medida em que o jogar suscita a existência delas. Nele não existem limites predefinidos, mas o jogador não hesita em esboçar fronteiras na medida em que possa tornar seu jogar mais desafiador, intenso e extenso. Na sucessão das jogadas esboçam-se caminhos, que se bifurcam e se conectam constantemente, como acontece num labirinto. O

jogador sabe que aquilo não passa de um jogo, mesmo assim empenha-se, busca superar obstáculos, nem que seja o da auto-superação. Caso seja possível falarmos em hipótese para este jogo, é a de que o jogador sempre sairá satisfeito com o resultado final. Pois o sabor do jogo não está na glória final, mas na busca desta.

O terceiro modo de jogo está presente quando uma criança, tendo tempo ocioso e uma bola nas mãos, começa a quicar a bola como uma ação gratuita, insignificante. Mas de repente dá-se conta de que existe uma certa **repetição**²⁰² de movimentos (a ação de lançar/rebater a bola, realizada ininterruptamente) e agrega um desafio, por exemplo, redefine o padrão de repetição, quicando a bola uma vez com toda força e, na seguinte, com mínimo de força para que ela volte a sua mão. O importante é que a dificuldade esteja posta, assim como o conhecimento e a possibilidade de realização do padrão de movimento. A criança por vezes inventa um motivo para aquele jogar, pois costumamos dar significados para as ações que desfrutamos. Mas a finalidade “última” do seu jogo não está em atingir uma distância *x*, ou uma velocidade *y*, sequer em conseguir um valor *z* no placar de número de lances que conseguiu fazer sem deixar a bola cair, mas em jogar. Apesar de não ter regras predefinidas sobre a forma e intensidade dos lances, nem a presença de um árbitro externo, a criança não facilita suas jogadas a fim de evitar o “erro” (bola rolando no chão), pois precisa que o movimento mantenha-se desafiador, caso contrário a repetição tornar-se-ia enfadonha. O jogo da criança pode ser interrompido inesperadamente (quando alguém a chama, ou apenas quando resolve que já basta), mas isto não invalida o sentido do jogo vivido. O tempo certo de um jogo só é conhecido depois que ele termina, é o tempo de cada aventura de jogar.

²⁰² Walter Benjamin aponta como aspectos característicos do jogo (semelhante à *ação* de brincar, diferente do brinquedo) a *imitação* e a *repetição*, mas destaca o segundo aspecto sobre o primeiro: “[...] a essência do brincar não é ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (1984, p. 75). O “mais uma vez” é desejo despertado por toda a experiência profunda que, por ser experiência efetiva, pode-se sempre saborear com intensidade renovada.

Tendo em vista a imagem da criança com a bola²⁰³, o esteta alemão Hans Georg Gadamer definiu o jogo como fundamento antropológico do fenômeno da arte: o modo de ser da obra de arte é o modo de ser do jogo – idéia argüida em *Verdade e Método* (sua tese doutoral, publicada em 1960) e reafirmada em *A Atualidade do Belo* (texto publicado em 1977, a partir de anotações de curso ministrado em 1974). Desde aí, atentou sobre a relatividade dos artifícios que utilizamos para legitimar e controlar a atividade artística. E definiu a experiência com a obra de arte, tanto a do artista que produz quanto a do espectador que interpreta, como realização do jogo.

O jogador desfruta o jogar, como o espectador da tragédia desfruta a experiência de ser “sacudido”. Aristóteles (apud. GADAMER, 1977) pensou o trágico, a mistura da dor e do prazer em “justa medida” (quando nada pode ser tirado ou acrescentado sem comprometer a obra), como situação na qual o espectador vê-se implicado na catástrofe narrada, ao ponto de viver uma experiência que o estremece e gera afetos purificadores, catarse, liberando-o dos pesares da vida. Assim como a arte da tragédia, o jogo também é experimentado subjetivamente como descarga, liberação das tensões e experiência transformadora. Jogar resulta em *acréscimo de ser*, para a obra e para o espectador – apesar de que no jogo tal distinção mostra-se turva. A identidade do jogador não se mantém, não porque ele seja deslocado para outro mundo, mas porque a forma do sujeito compreender o mundo se renova ali.

O jogo atrai pela distração que oferece, o que não significa dizer que se trate de uma experiência fácil. Ao contrário, coloca o jogador diante da incumbência de fazer esforços, de tomar decisões, da angústia de estar em risco, da dúvida sobre se conseguirá realizar os lances e terminar a partida do jogo. Mas, apesar de todas as exigências colocadas, o jogo não traz esgotamento e livra o sujeito do dever da iniciativa constante – que, para Gadamer, é esforço da existência – e permite a entrega ao impulso da repetição (Ibidem, p. 148). Por conta disso Gadamer refuta o

²⁰³ Gadamer (1996) usou essa imagem para diferenciar o jogo humano (disciplinado e ordenado) do jogo animal.

intuito de distinguir o uso conceitual e o metafórico do termo jogo: as expressões cotidianas como “jogo de palavras”, “jogo de esconde-esconde”, “jogo de cintura” e “jogo de luzes” indicam a existência de um mover-se ordenadamente, um vaivém que não é comportamento mecânico, que reporta à dança. Seja expressão de um conceito ou de uma metáfora, o termo jogo frisa a idéia de repetição não-enfadonha, ou melhor, o paradoxal movimento de **renovação pela repetição**.

Apoiado em Johan Huizinga²⁰⁴, Gadamer (1977, p. 147) defendeu a primazia do jogo frente a consciência do jogador. Afirma que o sujeito do jogo não é o jogador, mas o jogo mesmo: a autodeterminação do sujeito que joga torna-se secundária; o jogo exige entrega total às suas regras, de modo que todas as ações realizadas se dirijam à ordenação e configuração daquele movimento regrado. O jogador que não agir assim será o desmancha-prazeres, que sequer poderá dar por desculpa desconhecer as regras do jogo, pois quem entra no jogo sabe suas regras, mesmo que não tenha consciência disto. Já o jogador que participa efetivamente da realidade lúdica vê-se diante de algo que o supera. Aí reside o *sentido cognitivo* do jogo e da obra de arte: ser experiência que nos faz ser mais do que éramos, que traz conhecimento, transforma o modo de ver o mundo²⁰⁵.

É o jogador que pertence ao jogo, não o contrário, pois o sujeito é deslocado para a posição de *ser-interpelado* (1996, p. 71).

Estar em jogo implica viver uma aventura, o que suspende o transcurso habitual das coisas sem deixar de manter relações com aquilo que interrompeu. A realidade do jogo não está à parte da realidade vivida, mas é a parte diferencial da realidade. Também em concordância com Huizinga, Gadamer (1977; 1996) aponta a proximidade do jogo com a celebração, com a festa. Por um lado, o jogo aproxima-se

²⁰⁴ Historiador holandês que viveu entre 1872 e 1945 e publicou o livro *Homo Ludens* em 1938. Defendeu que o jogo não é comportamento próprio da criança, mas fenômeno cultural. As culturas humanas se constituem, as sociedades surgem e se desenvolvem pelo jogo. Jogar é um modo de nos relacionarmos com a realidade.

²⁰⁵ A idéia de que a experiência com a obra de arte e, por sua vez, com as hipermídias transforma o olhar e nos faz exceder o olhar já formado, a partir de Gadamer, foi aprofundada por Luís Carlos Petry (2003) em sua tese doutoral intitulada *Topofilosofia*.

da temporalidade marcada pela *simultaneidade* entre passado e presente. O tempo do festejar difere do cronológico, pois não se caracteriza pela sucessão de uma série de momentos comemorativos, mas pela celebração, a experiência de um tempo que não é passível de fragmentação, que só pode ser conhecido na medida em que ele se realiza (semelhante ao tempo da infância, da juventude, da maturidade, da velhice e da morte). Nessa temporalidade a demora não é maçante, nem desgastante; ao contrário, quanto mais intensamente vivemos o festejar, mais longa e prazerosa será a recordação acerca da festa, independendo do tempo cronológico nela despendido. Por outro lado, a experiência do jogo implica uma relação de *alteridade*: quem joga, joga com alguém. Isso não significa, necessariamente, a presença de um sujeito-adversário no jogo, mas de um “outro” ativo, que possa responder às investidas do jogador, que lance suas contra-iniciativas, que seja capaz de ser surpreendente, tornando o jogo cada vez mais desafiador²⁰⁶.

No caso do jogo com a obra de arte, é a *imagem*²⁰⁷, em seu caráter polissêmico e formalmente instigante, o que desempenha o papel de “adversário”: lançamos nossas hipóteses de interpretação e logo percebemos algo na obra que desmonta a idéia que recém havíamos formulado; então lançamos novas hipóteses... e assim segue o *jogo hermenêutico* (do grego *hermenéia*, que designava a busca de compreensão daquilo que é impreciso, traduzido para o latim como *interpretatio*). Isso porque, para Gadamer, a intencionalidade comunicativa é característica da obra de arte. Sempre existe algo para se entender em uma obra, algo que está sendo “dito” através de sua forma – nem que seja autocrítica da arte, como em algumas

²⁰⁶ A temporalidade do jogo nos reporta a atualização do passado, a participação na tradição, abordada no tópico *Saber-Atual*, capítulo *Recortes*. Já a relação de alteridade existente no jogo, faz ecoar o conceito de Antropofagia do tópico *Sabor-Deglutido*, do mesmo capítulo.

²⁰⁷ O termo usado por Gadamer em alemão é *bild*, que aponta genericamente para imagem, mas traz correlações que são anestesiadas pela tradução, como o adjetivo *bildend* compõe a expressão “artes plásticas” (*bildend kunst*) e o verbo *bilden* significa “construir” e “formar” – daí as demais menções ao termo “forma” neste tópico. A afinidade de Gadamer com os estudos da forma é enunciada em *Verdade e Método*, quando faz referência à teoria da formatividade de Pareyson (1977, p. 163). E forma em Gadamer não é entendida como algo fechado, ou pautado na mera visibilidade da obra, tanto é que ele propõe substituição da palavra *obra* (que remete à idéia de produto acabado) por *conformação* (1996, p. 87).

vanguardas do século XX. O dizer, a fala que aguarda ser correspondida, é o que nos lança o **desafio da interpretação**. Não há resposta predefinida para a fala, apenas a certeza do espectador que deve buscar compreender o incerto dizer da obra.

Isto não significa que o espectador vá deixar de estar na forma para lançar-se apenas em direção ao referente. Para Gadamer o jogador opera no plano da linguagem. Até porque a linguagem é o que nos permite compreender o mundo. Tudo que tomamos como objeto cognitivo, já passou pela linguagem. A representação mais naturalista que possamos imaginar não é natural, é uma forma de organização do visto, é *conformação* (configuração de uma forma, de um modo de perceber) que passou pelos artifícios da linguagem. Sequer existe percepção sem construção; olhar uma paisagem implica esboçar enquadramentos e ajustes focais, eduzir significados para o que privilegiamos através do olhar. Por isso as compreensões nunca são conclusivas acerca do real.

Antes desta abordagem, na pré-história da moderna hermenêutica, cristãos reformistas e humanistas buscavam o sentido oculto e definitivo dos textos através da prática da interpretação. Queriam desenvolver um instrumental fidedigno de leitura do “sentido original” de textos antigos: a hermenêutica religiosa, dedicada à Bíblia, e a hermenêutica filosófica, à literatura clássica. Segundo Gadamer (1977), até o século XVIII a hermenêutica bíblica manteve-se na busca de entender o texto desde si mesmo, em relação à Verdade. Só depois excedeu o dogma teológico e passou a considerar, por exemplo, a diversidade dos autores e contextos históricos da Escritura. Isso trouxe necessidade de restauração dos nexos do texto com sua origem histórica, aproximando a hermenêutica da historiografia. Mesmo o encontro com a consciência histórica não libertou os hermeneutas das interpretações dogmáticas, da função *decodificadora*, desde a qual compreender é o mesmo que *desvendar* a unidade de conteúdo contida no texto.

Gadamer também afirma que a compreensão só se tornou um problema efetivo aos intérpretes no final dos setecentos, quando se atentou para a insuficiência dos procedimentos pautados no método científico empregados para a

interpretação de textos escritos em linguagem figurada. Viu-se que não bastava catar e justapor observações acerca das partes do texto, mas era necessário refletir sobre seu sentido total. Na tentativa de resolver tal dilema o filósofo Schleiermacher propôs uma interpretação menos voltada aos assuntos tratados no texto e mais aos conteúdos psicológicos da obra, buscando encontrar o que o autor expressou, mesmo de modo não consciente, o que pressupunha a existência de uma espécie de congenialidade (vinculação entre a individualidade do artista e o intérprete).

Apoiado em Dilthey, Hegel e Heidegger, Gadamer (1977) discordou das abordagens hermenêuticas acima citadas. Ele afirma que compreender não é o mesmo que decodificar, nem querer reviver a experiência do autor; ao contrário, é o espectador no movimento de “reconhecimento do si mesmo no ser outro” (p. 42), “reconhecer no estranho o próprio e fazê-lo familiar” (p. 43).

A interpretação nunca será objetiva, nem subjetiva, mas o resultado de uma atuação da obra. Gadamer toma o *interpretar* no sentido performático do termo: ao deter-se na obra o espectador está compactuando com a *legalidade interna* daquela forma. E por mais solta que possa ser a interpretação, ela nunca será arbitrária nem espontânea, mas se incluirá dentro de um esquema de realizações possíveis, pois o desafio do intérprete é conquistar um significado plausível com sua consciência estética e histórica da arte. Nem por isto se contenta em repetir o que já foi dito acerca daquela obra; ele quer um saber atual, uma interpretação que se constitua como “fusão de horizontes”, o seu com o da tradição (ver tópico *Saber-Atual*, capítulo *Recortes*).

A ação do hermeneuta gadameriano assemelha-se a dos tradutores: expõe o sentido compreendido da fala do estrangeiro, não o significado literal palavra por palavra, pois sabe que o desmembramento da fala mata a mensagem. Interpretar é ler, “[...] es dejar de percibir las letras como tales, y que sólo exista el sentido del discurso que se construye” (1996, p. 115)²⁰⁸.

²⁰⁸ Tradução livre: é deixar de perceber as letras como tais para que só exista o sentido do discurso construído.

Como poderíamos ler uma imagem desmembrada? O que nos restaria senão o amontoamento de membros sem função? O que torna uma obra de arte significativa é justamente a combinatória engendrada naquela composição.

Por isso o postulado básico da hermenêutica de Gadamer é: que as **partes** de uma obra de arte só podem ser compreendidas desde o **todo**. Compreender é mover-se em círculo, transitando entre o todo e as partes continuamente. O círculo que não tem tamanho predefinido, pois o “todo” é relativo, é a hipótese geral pela qual se move o intérprete no estudo das partes, estabelecendo nexos entre elas. O todo se redesenha na medida em que o intérprete revolve suas hipóteses, revendo ou tornando mais efetivas as ligações entre as partes. Esse processo de fazer e refazer o entendimento do todo da obra de arte é o que norteia o jogo da interpretação e leva o intérprete a deter-se na forma:

Quanto mais nos deixamos estar na obra – *demorando-nos* – tanto mais expressiva, tanto mais múltipla, tanto mais rica ela nos parece. A essência da experiência do tempo da arte é que aprendemos a deter-nos. Esta é talvez a correspondência finita, a nossa medida, do que se chama de eternidade [grifo meu]. (1985, p. 69)

Gadamer entende o jogo da arte como um *excesso* pautado em um motivo antropológico – o de pensar além de nossa existência finita. E isso se dá tanto no plano da produção quanto da apreciação artísticas. Em ambos os casos, pratica-se uma ação positiva, criadora. No caso do espectador, Gadamer destaca a porosidade da obra de arte, que sempre abre espaço para um *participar ativo* do espectador, estando este diante de uma obra do passado histórico ou recente. Gadamer (1996) foi contundente ao dizer que não compartilha da idéia de que o espectador diante da “grande arte do passado e da tradição” tem uma postura passiva e da arte do século XX vê-se obrigado a ser ativo. É fato que a arte recente foi a que derrubou a crença ingênua de que o olhar contemplativo é assimilativo, mas a experiência efetiva com a obra sempre excede a decodificação cultural, pois se afirma justamente em contraposição a toda racionalização.

Interpretar é ser **co-participador** da conformação com a qual se joga.

É na necessidade de ser palco de co-participação que Gadamer localiza o sentido da obra de arte enquanto símbolo²⁰⁹, ou seja, como algo que tanto aponta “para fora de si” quanto “para si”: de um lado estão os *significados* (referenciais) da obra, do outro o seu *sentido* (simbólico), que é o de ser jogo. Quem aceita o desafio de jogar com a obra de arte se aventura na busca da conquista de um significado, dentro do leque de possibilidades. E é na aventura rumo ao significado que o sentido da obra se realiza. O sentido não é algo que se possa atingir intelectualmente, não é resultado da consciência histórica e estética. Diferente dos significados, o sentido não é analógico. Por causa do sentido é que não nos contentamos em apenas tomar ciência dos significados instituídos acerca da obra, que reconhecemos o desafio da interpretação e queremos jogar com ela novamente, e de novo, de novo. Tendo em vista a dimensão simbólica da arte é que visamos sua permanência através de tecnologias (como o museu de arte) cuja função é tanto conservar o objeto-obra quanto promover o conhecimento artístico, ou seja, afastar o perigo do esvaziamento do sentido lúdico da obra de arte.

²⁰⁹ Gadamer (1996) resgatou a expressão *tessera hospitalis* (tabuleta do que hospeda), usado na Grécia da Antiguidade: uma peça cerâmica que era rompida em dois pedaços quando alguém recebia um hospede em sua casa, uma das partes ficava com o dono da casa e a outra com o hóspede; posteriormente, quando outras gerações dessas famílias se encontravam, encaixavam as partes e reconheciam a relação antes estabelecida. O ato de *reconhecer* não é identificar o já conhecido, mas *viver novamente a experiência de conhecer*.

O JOGO DA LEITURA-ESCRITURA

Abrir o texto, propor o sistema de sua leitura, não é apenas pedir e mostrar que podemos interpretá-lo livremente; é principalmente, e muito mais radicalmente, levar a reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica; e, ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho – do qual, entretanto, se houvesse evaporado qualquer padecimento [...].

(Roland Barthes, *Escrever a leitura*)

As teorizações de Roland Barthes também ecoam nas práticas artísticas que subverteram a economia gestada em torno do *quadro*. Por isso é freqüente, ao folhear um livro sobre Arte Contemporânea (periodicamente demarcada a partir da *Pop Art*, ou seja, da década de 50) ou Pós-Moderna, o encontro de referências às noções lançadas por Barthes, em especial o diagnóstico da *morte do autor* e o posicionamento do leitor como *co-autor* da obra²¹⁰.

No texto *A morte do Autor*, Barthes (2004) afirma que o personagem Autor é uma invenção moderna, desde quando se atribuiu prestígio ao indivíduo e buscou-se *explicar* a obra a partir de quem a produziu, como se fosse uma alegoria da pessoa-artista. Barthes questionou tal autoridade do autor, assim como, a subserviência do leitor que resgata confidências da pessoa que escreveu a obra. Ele afirmou que informações acerca do autor podem entrar na leitura, mas desde que a convite do leitor e em posição paralela (e não superior) a da própria obra. Ele afirmou que se existe unidade de leitura, esta não se encontra no autor, mas no esquecido leitor:

²¹⁰ Exemplo é o volume Pós-Modernismo, escrito por Eleanor Heartney, para a coleção Movimentos da Arte Moderna, publicado em 2001 pela Tate Gallery de Londres e, aqui no Brasil, em 2002, pela editora Cosac & Naify. A autora aponta ligações entre a arte e o pensamento pós-estruturalista, destacando Roland Barthes e sua proposição sobre o desvanecimento da figura do autor.

[...] a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse *alguém* que mantém reunido em um mesmo campo todos os traços de que é constituído o escrito. [...] O leitor, jamais a crítica clássica se ocupou dele; para ela não há outro homem a não ser o que escreve. [...] é preciso inverter o mito: o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor (Ibidem, p. 64)²¹¹.

Barthes apontou assim a inversão de valores que vinha em processo desde o contexto pós-romântico: pela problematização da idéia de autor-criador e de obra como espaço de expressão; pelo entendimento da atividade artística como ação *performática* e de obra como *inscrição*. Barthes citou como exemplos Mallarmé, Valéry, Proust e Brecht, mas, como vimos a pouco, o mesmo se deu com Marcel Duchamp e Hélio Oiticica.

O próprio Richard Serra falou certa vez sobre seu incômodo em relação ao hábito dos espectadores de querer identificar “a mão” que fez a obra, ao invés de perguntar-se “como funciona a obra?” (apud. CRIMP, 2005, p. 147). No caso das intervenções de Serra a obra funciona provocando alterações no espaço público para o qual ela era feita. Mas, para além das especificidades de cada proposição artística, se não é a lei do autor, qual a lógica que rege a leitura da obra de arte?

Com Gadamer e Barthes é a lógica do jogo.

Barthes apropriou-se da idéia de **jogo** (*jouer*) para marcar a proximidade entre as funções de autor e leitor. Lembrou que, em um dado momento da história da música, as atividades de ouvir e tocar estiveram reunidas nesse mesmo nome. Isto ocorreu antes da profissionalização da atividade musical, que trouxe a distinção entre a posição de músico (compositor) e intérprete. Barthes afirma que tal separação foi subvertida recentemente na música pós-serial, na qual quem interpreta atua como

²¹¹ Em perspectiva diferente a de Barthes, Foucault (2003) pensou que o Autor, desde suas funções sociais, enquanto nome que identifica o modo de ser de um discurso e seu status: a) permite punir o responsável por um texto transgressor; b) diferencia os modos de escrita conforme os contextos sociais; c) permite ver a recorrência de mecanismos na escrita de cada autor (*estilo*); e d) perceber a pluralidade de posições de cada autor.

co-autor, completa a partitura ao invés de tomá-la como simples canal de expressão. Ao aproximar a atividade artística atual da ancestral desde a noção de jogo, Barthes pensa a semelhança entre a leitura e a escritura. O leitor de Barthes joga quando *representa* a obra (no sentido cênico do termo) e, não se conformando que a obra possa estar acabada, posiciona-se estrategicamente como *co-autor*.

Desde o artigo *Da obra ao texto* (texto publicado em 1971, na *Revue d'Esthétique*) podemos entrever que a relação entre obra e jogo estabelecida por Barthes tanto ecoa no pensamento de Gadamer (1977; 1996) quanto o extravasa. Gadamer afirma que a obra de arte é símbolo, torna presente o seu sentido que é ser jogo; ou seja, para além dos significados que atribuímos a uma obra só aceitamos o desafio da interpretação porque a reconhecemos como jogo. Barthes destaca que a leitura libera a “energia simbólica” da obra, que “não remete a alguma idéia de inefável (de significado inominável), mas à de *jogo*” (2004, p. 69). Contudo Barthes distingue modos qualitativamente distintos de dar partida ao jogo: pela leitura *mediocrementemente simbólica* da obra, ou pelo *radicalmente simbólico* do Texto.

A obra (no melhor dos casos) é *mediocrementemente* simbólica (sua simbólica não consegue ir longe, isto é, pára); o Texto é *radicalmente* simbólico: *uma obra de que se concebe, percebe e recebe a natureza integralmente simbólica é um texto*. O Texto é assim restituído à linguagem; como esta, ele é estruturado, mas descentralizado, sem fechamento [...] um sistema sem fim nem centro [grifos do autor]. (BARTHES, op. cit., p. 69)

Nesse ponto é que o pensamento de Barthes começa a diferir do de Gadamer. O esteta alemão chegou ao conceito de jogo porque esteve ocupado em entender os fundamentos antropológicos da obra de arte. Ele até definiu o espectador como *co-participador* da obra, mas seu processo de teorização visava definir o modo de ser da obra de arte e nem tanto o modo de agir do espectador. Já o elemento focal dos estudos de Barthes não foi a obra de arte – tanto é que ele nem se manteve nesse tipo de produção cultural; ao contrário, subverteu a hierarquia entre arte erudita e produção massiva –, sua atenção voltou-se à prática da leitura, posição na qual as

fronteiras entre leitor e texto mostram-se difusas. Barthes ocupou-se menos em argumentar sobre o sentido da obra de arte e mais em saber *como*, a que custos e por que meios, o jogo da leitura se realiza nessa profusão de interfaces promotoras do ler disponíveis em meados do século XX.

Apesar de existir confluência entre as idéias dos dois teóricos da linguagem, eles se colocaram em posições diferentes, não de confronto mas paralelas. Gadamer moveu-se dentro da Hermenêutica Filosófica, formulando teoria sobre a interpretação (compreensão do dizer) da obra. Barthes partiu da Semiótica e formulou uma “teoria mutante”²¹², fazendo a opção metodológica de usar a linguagem verbal como um escritor a usa – posição evidenciada por ele quando contou aos acadêmicos que existe sabor no saber (ver prelúdio do capítulo *Recortes*). Barthes chegou a enunciar sua insatisfação com a hermenêutica quando escreveu que o processo de significação (de leitura) se dá em via distinta a da interpretação hermenêutica, pois não se dirige à compreensão do que se quis dizer na obra, nem visa construir uma leitura de aprofundamento. Enquanto Gadamer enunciou o caráter ativo do espectador no termo *co-participador* da obra, Barthes apontou que, no texto, o leitor é um *co-autor*.

Barthes dilatou o espaço intervalar entre leitor e obra e ali desenhou o seu campo de pesquisa, que chamou de **Texto**. Se a obra remete à imagem do *organismo* – correspondente a idéia de autonomia autista da obra de arte –, o Texto remete para a de *rede* ou de *teia*.

Texto quer dizer Tecido: mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (1996, p. 82-83)

²¹² Essa localização incerta de Barthes foi apontada como a mais certa para ele por Leyla Perrone-Moisés no *dossiê* Roland Barthes publicado pela Revista Cult, em 2006.

Texto é palavra advinda do latim *textu*, tecido, sendo que o de Barthes não é tecido-produto, acabado. É *tecido-trama*, visto em sua textura, no entrelaçamento de fios cujas pontas se mantêm soltas. Daqui Barthes nos remete ao conceito de *intertexto* (texto construído a partir de outros textos) proveniente da teoria literária e muito usado por seus colegas²¹³. Segundo Perrone-Moisés (1978), o intertexto faz parte da atividade artística desde muito. Mas tornou-se tão recorrente a partir do século XIX que a distinção entre “texto citado” e “texto com citação” ficou nebulosa, fragilizando a hierarquia entre original e imitação. De modo que, ao abrir um texto recente vemo-nos em uma *casa de espelhos*, onde nunca temos certeza sobre onde está o corpo de origem, que é refletido e distorcido no jogo caleidoscópico próprio do intertexto. Toda obra é deformação e transformação de obras antes concebidas.

A intertextualidade evidencia que todo ato de conceber uma forma (um texto literário, um quadro ou um parangolé) começa e termina no plano da linguagem. Uma obra pode fazer referência a algo “natural”, anterior à linguagem, como uma árvore que o autor viu ou a paixão que sentiu, mas a percepção e a sensações que temos são formuladas a partir de códigos culturais, da linguagem. Por isso o pintor olha para o infinito do mar e, mesmo sem querer, vê uma pintura de paisagem. A ação de compor uma nova obra, antes de tudo, é motivada e balizada pelas obras que o autor antes viu, e que foram compostas tendo em vista outras obras e assim sucessivamente, ao ponto de não ser possível identificar a origem de uma imagem artística. Como escreveu Barthes, “[...] as citações de que é feito um texto são anônimas, indiscerníveis e, no entanto, *já lidas*: são citações sem aspas” (1996, p. 71).

O Texto é infinitamente desdobrável. Isso porque, além de *tecido-tramado*, ele é *tecido-processo*. Barthes afasta-se do entendimento da obra como produto cultural, disponível para ser consumido, para defender a figura do leitor como alguém que desdobra a obra em nova produção cultural, ou seja, que pratica a ***leitura-escritura***.

²¹³ O Intertexto foi usado, por exemplo, por Mikhail Bakhtin para apontar a importância dos diálogos entre textos na noção de *palavras ocupadas* (habitadas por outras vozes); e por Julia Kristeva, quando propôs a leitura *paragramática*: ler-se o texto pelas *gramas* (citações) do texto.

O leitor do Texto não decodifica os fios da obra que tem em mãos. Ele dá continuidade à obra, servindo-se das mesmas regras ancestrais que foram usadas pelo autor da obra: a *lógica simbólica*, pela qual não se opera de modo dedutivo (como ocorre na *lógica da razão*, que subtrai em prol de uma síntese), mas de modo associativo, que agrega idéias, imagens, significações. Barthes defendeu um método de leitura no qual não se chega ao significado, opera-se em fuga, pelo “recuo perpétuo do significado”. O que o leitor faz é *sobrecodificar* a obra, operar o jogo do “movimento serial de desligamentos, de encavalamentos, de variações” a partir de uma obra.

De fato, esta é uma das poucas certezas que Barthes enunciou repetidamente em seus escritos: a leitura é operada por lógica associativa. Daí a impossibilidade de fixação de normas e graus de leitura. O caráter incerto da leitura para Barthes é declarado na seguinte imagem-pergunta que ele nos mostrou certa vez: “nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com freqüência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de idéias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu *ler levantando a cabeça?* [grifo do autor]” (2004, p. 26). Por isso ele não esquematizou preceitos metodológicos para a leitura, mas escreveu suas práticas da leitura.

Em *O prazer do texto* Barthes (1996) até distinguiu dois modos de ler, mas como dimensões paralelas da prática da leitura. A leitura *do prazer (plaisir)* é a que se mantém no enunciado, nas anedotas narradas, nos estereótipos reafirmados, nos dados apontados, cujo significado apreendido repisa a cultura instituída (o Antigo), mas ignora os jogos de linguagem da obra. Trata-se de uma leitura que traz contentamento e facilita a redação de um discurso replicador do enunciado.

Já a leitura *do texto de fruição (jouissance)* não se mantém na enunciação, busca os vazios da linguagem, os significados interditos da obra. Implica relativização do chão cultural-histórico da obra, de sua função social de origem. É uma leitura que não tem função prática. Nem por isto recai em um subjetivismo da pessoa-leitor. O sujeito, na fruição, tem como matéria de trabalho a própria forma da obra e é

impelido a reescrever aquilo que ficou entredito nos estereótipos, a provocar o transbordamento da obra (o Novo). É a fruição o que afasta o tédio da leitura. Mas Barthes não apontou o prazer em oposição à fruição; ponderou que às vezes o prazer leva à fruição, outras vezes diverge dela. Por fim, afirmou a importância do leitor saber transitar entre esses dois modos de ler.

Para Barthes não há como definir o que é *saber-ler*, determinar regras, graus e termos para a prática da leitura – talvez tenha advindo daí seu afastamento da Semiótica. Ele sequer estabeleceu limites entre o que é e o que não é pertinente à leitura. Afirmou que podemos tecer um texto a partir de um livro, uma cidade, um gesto, um sabor, pois a *im-pertinência* é constitutiva da prática da leitura. Foi ele um dos primeiros acadêmicos que se debruçou, com similar dedicação, tanto sobre produções artísticas de tradição erudita quanto sobre mensagens produzidas e veiculadas em tecnologias de comunicação em massa. Em *Mitologias*, publicado em 1957, Barthes leu desde uma cena de filme de gângster até a apresentação de uma receita culinária; depois entrevistou o amor cortês e o enigma da beleza existencial, temas recorrentes em Arte, na fotografia do rosto de Greta Garbo que foi venerada por todo o mundo. Nem por isso Barthes marginalizou os nomes da “alta cultura”. Ele leu-escrevendo exposições em galerias da arte e “clássicos” da Literatura. Nas palavras de Jonathan Culler uma das maiores realizações de Barthes foi construir “uma prática literária radical nos locais mais inesperados e tradicionais” (1988, p. 81).

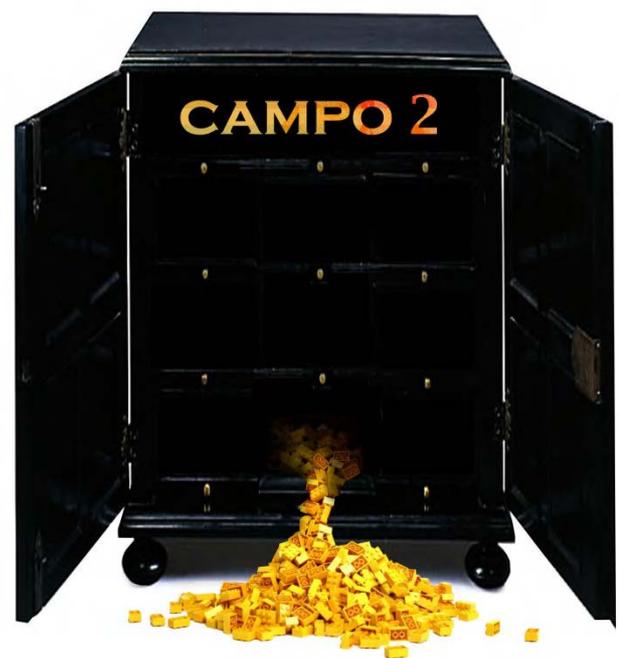
Outro acadêmico, contemporâneo de Barthes, que transitou entre Arte e Mídia foi Umberto Eco, o mesmo que teorizou – em *Obra aberta*, texto lançado em 1962 – o caráter incerto da leitura e aberto das linguagens artísticas. Segundo Eco (2001), a obra de arte não comporta a fixação de um significado, pois a única coisa fixa nela é sua condição de significante, sempre aberta à construção de significados. E a consciência sobre isto, a partir do século XX, produziu um duplo efeito no campo da Arte: um *retroativo*, pois a afirmação de a obra comportar, em sua estrutura, múltiplas vias de construção de significado redefiniu o papel do historiador e do público, mesmo diante de obras do passado histórico; outro *corrosivo* sobre as

práticas artísticas a partir do século XX, com artistas fazendo obras explicitamente abertas, que prescindem da ação do espectador para que sua forma se realize (como os parangolés de Oiticica).

Podemos dizer que o pensamento de Eco rumou em contracorrente ao modelo de obra como *quadro* e ao espaço museal como *vitrine* (ver tópico *Plano do Simular* do capítulo *Campo 1*), mas ele não problematizou a distinção entre a posição de autor e de fruitor da obra como fez Roland Barthes. Neste sentido a noção de *leitura-escritura* é uma espécie de *terceiro efeito* do modelo teórico de obra aberta, que impele o leitor a desejar compor formas, dar continuidade ao jogo lançado com a obra que está lendo. Barthes chegou a confessar sua convicção de que a prática da leitura só se efetiva na medida em que o leitor pratica a escritura.

Tudo, na nossa sociedade, sociedade de consumo, e não de produção, sociedade do ler, do ver, e do ouvir, e não a sociedade do escrever, do olhar, e do escutar, tudo é feito para bloquear a resposta: os amantes da escritura ficam dispersos, clandestinos, empregados por mil restrições, interiores, até. [...] tenho a convicção profunda e constante de que nunca será possível liberar a leitura se, com um mesmo movimento, não liberarmos a escritura (2004, p. 40).

Isso coloca o sujeito que lê em posição intermediária entre a do autor-produtor e a do leitor-consumidor, na função híbrida de *leitor-produtor*: aquele que abre o espaço diferencial do Texto, distendendo a lógica simbólica da obra. Entendemos que, tendo em vista esse posicionamento, foi que o grupo V2 desenvolveu o jogo *Bosch Adventure Game*, tema do próximo capítulo.



Jheronimus Bosch adventure game

Entre os anos de 1999 e 2000 o Museu Boijmans Van Beuningen, de Roterdã, na Holanda, preparava-se para uma exposição retrospectiva de Bosch²¹⁴, realizada entre setembro e novembro de 2001 e intitulada *Hieronymus Bosch 1450-1516: Only Opportunity to See So Many Works Together*. De fato a exposição planejada pelo Museu era uma oportunidade única para se ver reunidas e em solo holandês as obras desse artista, visto que o Museu Boijmans tem apenas 2 pinturas sobre painel e 1 desenho sobre papel, e que a grande maioria das 25 pinturas e 8 obras em papel reconhecidos como de autoria de Bosch estão fora da Holanda (BOSCH UNIVERSE, 2008)²¹⁵.



Figura 104: Vista externa do Museu Boijman Van Beuningen, Roterdã.

²¹⁴ Seu nome de nascimento era Jheronimus van Aken, mas por ter vivido na cidade de Hertogenbosch ficou conhecido como Jheron Bosch, Jheronimus Bosch, El Bosco e, traduzido para o inglês, Hieronymus Bosch.

²¹⁵ Um estudo em pintura, que não está entre as 25 pinturas computadas nesse levantamento, em excelente estado de conservação, faz parte do acervo em exposição permanente do Museu de Arte de São Paulo (<http://masp.uol.com.br/colecao/detalhesObra.php?cob=33>): *As Tentações de Santo Antônio* (óleo sobre tela, 127 x 101 cm, c. 1500), apontada pelo museu como a primeira versão da composição do painel central do tríptico que está no Museu Nacional de Arte Antiga de Lisboa.

Nesse momento os profissionais do Museu Boijmans traziam uma preocupação: as novas gerações estavam perdendo o hábito de visitar o museu e o interesse pelas obras de Bosch. Especificamente, o público que se mostrava distanciado era aquele que tinha aproximadamente entre 12 e 17 anos de idade, que não faz parte dos grupos de escolares comumente recebidos no museu nem fazia visitas por conta própria, ou com a família e os amigos. Ou seja, um público que não tinha conhecido o sabor de visitar o espaço museal, de fruir suas obras. O setor educativo do museu entendeu que precisava pluralizar as formas de comunicação e, no intuito de remediar o problema, teve a idéia de desenvolver uma versão virtual da exposição, que funcionaria paralelamente à mostra presencial.

Para tanto, o grupo V2_Lab²¹⁶ foi chamado. Mas seus integrantes logo alertaram a equipe do museu de que simular a exposição presencial não resolveria o problema diagnosticado, pois os jovens que não vão ao museu porque não se vêm motivados pelo tipo de experiência que ali é oferecida, estarão igualmente desmotivados a passear pela “visita virtual”. O V2_Lab tinha presente que a dificuldade de comunicação do museu com o público jovem não se devia tanto aos meios de comunicação empregados, nem ao assunto tratado: as enigmáticas e bem humoradas obras de Bosch. O problema estava no modo como os meios eram utilizados, como os assuntos eram apresentados, na configuração das mensagens museais, ou seja, nas interfaces estruturadoras da experiência de estar no museu. O que leva crianças e jovens a passar horas a fio na Web não é o fato deste ser um meio inovador – até porque tal público sequer imagina como seria o mundo sem Web, celulares e jogos eletrônicos. O que os atrai é a estrutura hipertextual ali encontrada, a forma de labirinto de informações, a velocidade de deslocamento, a facilidade para saciar dúvidas e reformular curiosidades, tudo isso numa experiência de forte carga lúdica. O V2_Lab sabia disso e sugeriu aos educadores do Boijmans a construção de

²¹⁶ O V2_Lab é um laboratório localizado em Roterdã que pesquisa a relação entre Arte, Tecnologia e Sociedade, assim como os mecanismos de produção e distribuição artística em ambientes instáveis como a Web. Para saber mais, acesse <http://www.v2lab.com>

uma interface que, distanciada do formato convencional da museografia artística (as salas expositivas), fosse coerente com a estrutura rizomática e interativa da Web. Eles propuseram o desenvolvimento de um *game*, ou melhor, um *jogo sério*, com informações de cultura erudita e estrutura de jogo de entretenimento.

A idéia foi bem aceita por Chris Will, coordenador do setor educativo do Museu àquele momento. Como ele nos declarou (em entrevista concedida em novembro de 2006), hoje os jovens encaram os museus de arte como local enfadonho, onde se fica olhando para objetos difíceis de entender, em oposição aos museus de ciência, que cada vez mais oferecem possibilidade de o visitante “fazer alguma coisa” na sala de exposição. A interface de *game* foi recebida então como a possibilidade de resolver esse impasse, de tornar as obras mais vívidas.

A preocupação de Will com o contraste entre esses dois tipos de experiência museal – **contemplação versus interação** – ecoa em pesquisas de público realizadas recentemente aqui no Brasil. Adriana Mortara Almeida (2005)²¹⁷ buscou entender o que diferencia os hábitos dos visitantes dos museus de arte em relação aos de ciências. Em museus como o Museu de Ciências e Tecnologia da PUC-RS os conceitos são apresentados através de tecnologias e procedimentos experimentais de demonstração de um fenômeno científico, o que além de oferecer interatividade, evidencia os nexos entre o saber ali abordado e mundo cotidiano do visitante. Já quando estamos no museu de arte, o que vem à tona é o entendimento da obra como algo que pertence a um mundo supra-cotidiano e de difícil compreensão. Almeida apresenta dados obtidos em pesquisa de público no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, realizada por Maria Cristina Ferreira, na qual se perguntou aos visitantes com que lugar o museu mais se assemelha para eles; as duas respostas com maior incidência foram “biblioteca” e “igreja”. Ou seja, apesar de todas as transformações da economia artística durante o século XX (pontuadas no tópico *Do quadro ao Parangolé*), a imagem estereotipada de museu

²¹⁷ O texto citado é referente à pesquisa de pós-doutorado em museologia, desenvolvida junto ao Instituto de Geociência da UNICAMP entre 2002 e 2004.

de arte como espaço de reverência e silenciosa busca do conhecimento segue proeminente, mesmo no imaginário da geração dos ciber-educados.

Além dessas duas posições diferenciadas de espectador, existe uma distância intransponível entre o caráter objetivo (ou, pelo menos, que se apresenta enquanto tal) dos enunciados da Ciência e o aspecto incerto, fugidio, das formas da Arte. Enquanto o museu de ciências apresenta certezas, o de arte desestabiliza o que sabemos acerca do mundo, do homem e da vida.

A *forma* artística excede o movimento de classificação e explicação do mundo, assim como subverte a função comunicativa das linguagens, critica os hábitos sociais naturalizados e transtorna as imagens estereotipadas. Para Roland Barthes (2005, p. 37-43), a forma artística é: *heterogênea*, não se explica pelas regras de uma língua; polivalente, ou seja, *polissêmica*, remete a vários significados, e *sinonímica*, mantém relações com outras imagens; e *combinatória*, possui tal “elegância na fusão” dos elementos que a constitui que nada pode ser tirado ou colocado sem comprometer radicalmente o funcionamento de sua forma diferencial. Isso não quer dizer que o discurso artístico seja ininteligível. Ao contrário, sua potência reside no equilíbrio de forças entre o enunciado expresso (*sentido óbvio*) e a inquietação que a forma gera no espectador (*sentido obtuso*) (Idem, 1990). Quando nos demoramos na forma de uma obra de arte – ao invés de buscar rapidamente um significado –, estamos desfrutando dessa potência, optamos por participar do jogo caleidoscópico de olhar para a forma e enxergar infinitas variações, deslocamentos, correlações e conjunções de imagens. É por isso que em arte não apenas reconhecemos o já sabido, mas somos levados a “**outro nível de percepção**” do mundo. Nas palavras de Barthes:

Se a arte (mantemos esse nome cômodo, para designar toda atividade não funcional) tivesse o único objetivo – fazer ver melhor – seria apenas uma técnica de análise, um *ersatz* [substituto] de ciência (foi a pretensão da arte realista); mas, ao tentar *produzir a outra coisa que está na coisa*, subverte toda uma epistemologia [...] [grifo meu]. (Ibibem, p. 203)

Apesar de incorporar a experiência de interação, a diferença entre conteúdo de Arte e Ciência está presente no jogo que o V2_Lab projetou em diálogo com o Museu Boijmans. Esses profissionais encararam a difícil tarefa de conceber uma interface interativa sem recair no tipo de discursividade, próprio dos museus de ciência, que visa explicar os fenômenos abordados. Ao contrário, o jogo sobre Bosch é isomórfico ao entendimento contemporâneo de obra de arte, como objeto de forma aberta, significado por fazer e que solicita participação do público.

Antes de passarmos ao jogo, vale comentar que ele foi concebido como parte de um banco de informações sobre Hieronymus Bosch, com domínio próprio, independente ao do Museu Boijmans e chamado **Bosch Universe** (<http://www.boschuniverse.org>). As informações nele são apresentadas em quatro seções identificadas por cores: *sua obra* (azul), com imagens e informações textuais sobre as obras de Bosch; *sua vida* (amarelo), com dados biográficos; *sua influência* (vermelho), referindo trabalhos da área de cultura (diretores de cinema, artistas plásticos, escritores, entre outros) que buscaram referência em Bosch, incluindo textos críticos e lista de bibliografias indicadas; *reações* (verde), com comentários,



Figura 105: Página inicial de *Bosch Universe*. O site teve edição e supervisão de Jac Biemans e Adrie Luysterburg (Arquivo da cidade de de Hertogenbosch) e Chris Will (Museu Boijmans); textos de Rob van de Laar, Aart Vos, Jac Biemans, Jean François Gentenaar, Evert Pronk e Chris Will; tradução de Rolf Hage, Peter Mason, Ruth Koenig e John Rudge; design e desenvolvimento de ZapPWerk (empresa com sede em Delft, www.zappwerk.nl).

feitos por visitantes do site sobre as obras de Bosch, que ficam disponíveis para leitura dos demais internautas. As obras podem ser vistas em tamanho ampliado (através do ícone lupa) de 1500 x 1550 pixels, o dobro da área útil em monitores com ajuste padrão.



Figura 106: Pesquisa sobre obras, *Bosch Universe*.

O *site* potencializa a pesquisa na medida em que oferece como recurso a divisão da janela do navegador em duas molduras cambiáveis independentes, estimulando a leitura simultânea de duas páginas do *site* escolhidas pelo próprio internauta. Isso facilita o cruzamento de informações e tessitura de relações. Quando o internauta clica no cadeado que aparece no alto e à direita de cada moldura, fixa a página que está aberta; então, ao clicar em um hipervínculo, a nova página solicitada abre na moldura que está sem cadeado.

Ainda, *Bosch Universe* disponibiliza: *links* para *sites* de museus que abrigam obras de Bosch; o jogo *Memory spel*, que comentamos no Plano do Ludo-Educar; recurso para criação de cartão-postal, para envio por e-mail ou impressão, a partir de fragmentos das pinturas de Bosch, com três opções de cenários e vinte de personagens, sobre os quais é possível incluir balões de diálogo; imagens de Bosch em tamanho adequado para inclusão no *desktop* do computador do usuário.

O *site* é um denso espaço de pesquisa sobre Bosch, com informações provenientes do arquivo municipal de Hertogenbosch e até de produtos culturais

midiáticos relacionados à obra desse artista. Mas, apesar de trazer informações históricas da arte, os conteúdos não foram estruturados a partir de categorias de estilo de época. Sequer as obras do artista aparecem ali segregadas em períodos, mas por tipo de suporte. Nesse sentido *Bosch Universo* aproxima-se mais dos meta-arquivos do que dos sites-arquivo (*Plano do Arquivar*, capítulo Campo 1).



Figura 107: Obra de Bosch na produção cultural contemporânea, *Bosch Universe*.

Em paralelo ao *site*, foi desenvolvido **Jheronimus Bosch adventure game**²¹⁸. Este jogo foi pensado enquanto espaço de lazer, como *jogo de aventura*²¹⁹. Talvez tal despojamento dos estereótipos educacionais deva-se ao fato do site cumprir a função de espaço de pesquisa e estudo de informações sistematizadas, vale dizer, que se destaca pela quantidade e qualidade do que veicula.

²¹⁸ Desde 2003, esse jogo não está mais *online*. Foi possível enfocá-lo em nossa pesquisa, porque fui jogadora dele em 2002, após conhecê-lo na conferência de Anne Nigten (V2-Lab), evento *Emoção Art.Ficial*, e graças ao *back-up* do jogo concedido pelo Museu para uso exclusivo na pesquisa.

²¹⁹ Adotamos a classificação proposta por Neitzel (SANTAELLA, 2005): a) jogos de ação, não-narrativos, marcados por desafios de luta e competição, ações de pular e correr, como os jogos esportivos; b) jogos de inteligência, nos quais o jogador é solicitado às práticas de construir, destruir e reconstruir em situações complexas, como *Civilization*, no qual o jogador constrói um império, que progride conjuntamente com os avanços tecnológicos, seus e de civilizações rivais; c) jogos de exploração, ou de aventura, ou narrativos (semelhantes ao RPG, *Role Playing Game*) nos quais o jogador imerge num mundo prefigurado mas com incontáveis possibilidades de interação.

No início do jogo são apresentadas as regras gerais ao jogador. Isso não diz respeito apenas à parte operacional da interface (cujas instruções podem ser acessadas a todo o momento, através do sinal de interrogação no canto superior da tela), mas aos valores culturais

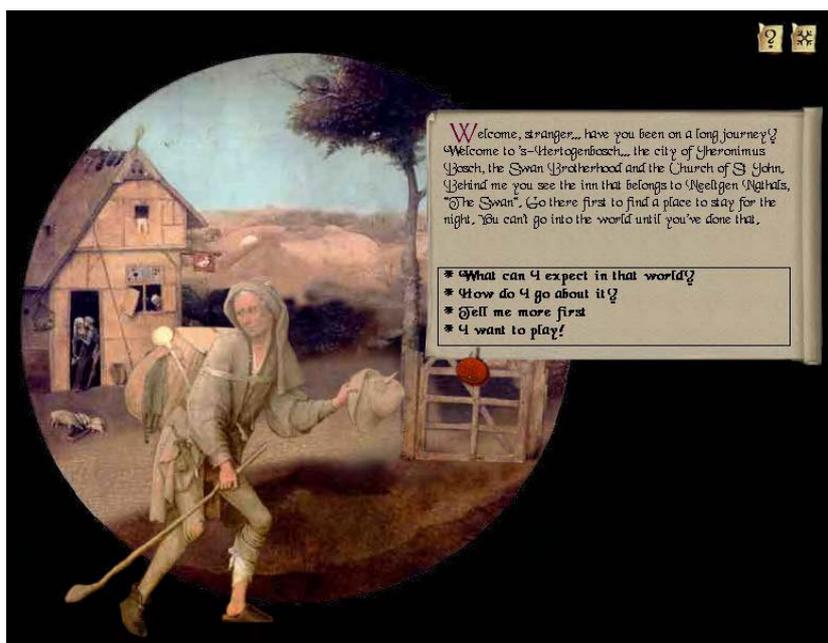


Figura 108: Abertura de *Bosch adventure game*. O jogo, concluído no início de 2001, foi desenvolvido por V2_Lab (concepção e produção) e Ra.nj digital entertainment (cenários). Trabalharam nele Anne Nigten do V2_Lab (direção artística, organização e pesquisa), Jan-Wijbrand Kolman e Marjolein Kassenaar (interface); Ad Rus, Pepijn van Haren e Rob Bank (programação); Sandra Hekkelman (agenciamento de recursos); Lenno Verhoog e Meik van den Noordt (*design*); Martijn Hoogendijk (apoio técnico). Patrocínio de ABN AMRO Bank, KPN e Unilever.

que estão na base das possibilidades de ação do jogador e de reação do sistema. Isso é apresentado na forma de diálogo com o personagem que recebe o jogador, num preâmbulo narrativo que enuncia as atitudes esperadas do jogador:

Be careful in this world. There are epidemics, you can be robbed, and there are beggars and usurers on the prowl. But you also come across love, God's love and the love you fellow human beings. You can earn money, and you can spend it. Avoid sin and live in as exemplary a manner as possible. At the Last Judgment you will be spared or damned depending on the life you have led. [...] Live modestly, stay healthy and sin as little as you can. If you still commit a sin, compensate it. Follow your heart!²²⁰

²²⁰ Tradução livre: Tenha cuidado neste mundo. Há epidemias, você pode ser roubado e há mendigos e aproveitadores à espreita. Mas você também encontrará amor, o amor de Deus e o amor das pessoas que te cercam. Você pode ganhar dinheiro e gastá-lo. Evite o pecado e tente viver de forma exemplar. No Juízo Final você será absolvido ou sentenciado, dependendo da vida que levou. [...] Viva modestamente, mantenha-se com saúde e evite pecar. Caso cometa um pecado, compense-o. Siga o seu coração!

Em seguida o jogador escolhe uma dentre quatro possibilidades de personagem (o que não interfere no jogar, apenas na imagem de personagem apresentada no canto da tela), adota um nome (*username*) e uma senha. Então entra efetivamente em jogo. Conversa com Neel, a dona da hospedaria e taberna da cidade, que lhe oferece um quarto ao custo de 30 moedas. Ele não tem como deixar de fazer esse pagamento, pois é o único modo de encerrar esse segundo diálogo e começar a interagir com o ambiente e demais personagens. Feito o pagamento, o *username* do jogador fica registrado no livro de hóspedes, objeto que permite ao jogador obter informações sempre atualizadas sobre o estado do seu personagem – apesar de que a consulta não é tão freqüente, pois a cada consulta o jogador tem que pagar uma nova diária a Neel.

Esse jogo foi desenvolvido explorando o modo de funcionamento da Web 2.0 (ver tópico *Ciber-Saber*, capítulo *Recortes*), com interface amigável, aprazível e prevista para multiusuário²²¹. O próprio livro da hospedaria permite que cada jogador tenha acesso às informações de todos os demais usuários do jogo, podendo enviar mensagens para estes, que serão recebidas dentro da própria interface do jogo (sem solicitar um programa de *e-mail*). Assim, o *Bosch adventure game* reitera a idéia de museu como espaço de convívio social, de espaço público, sendo que está mais próximo dos hábitos de convivência em parques do que em bibliotecas²²². De fato, esse jogo subverte o silêncio, o distanciamento do espectador e a hegemonia da visão, característicos da experiência de contemplação. Ele suscita o diálogo sobre informações referentes ao contexto histórico e às obras de Bosch, estimula o processo *de conhecer*, dentro de um tipo de experiência reconhecida como *de lazer*.

²²¹ Isto significa que o sistema que pode ser acessado simultaneamente por vários jogadores/computadores, sendo que a ação de um por vezes influi no jogar do outro, apesar de cada um construir seu percurso de modo independente.

²²² Além da interatividade, a experiência museal coletiva é outro ponto de aproximação entre esse jogo e os museus de ciência. Adriana Mortara Almeida (op. cit.) aponta que a maior incidência de visitantes desacompanhados (quando muito, em dupla) está nos museus de arte. Já os museus de ciência costumam receber grupos (de amigos, famílias e escolares).

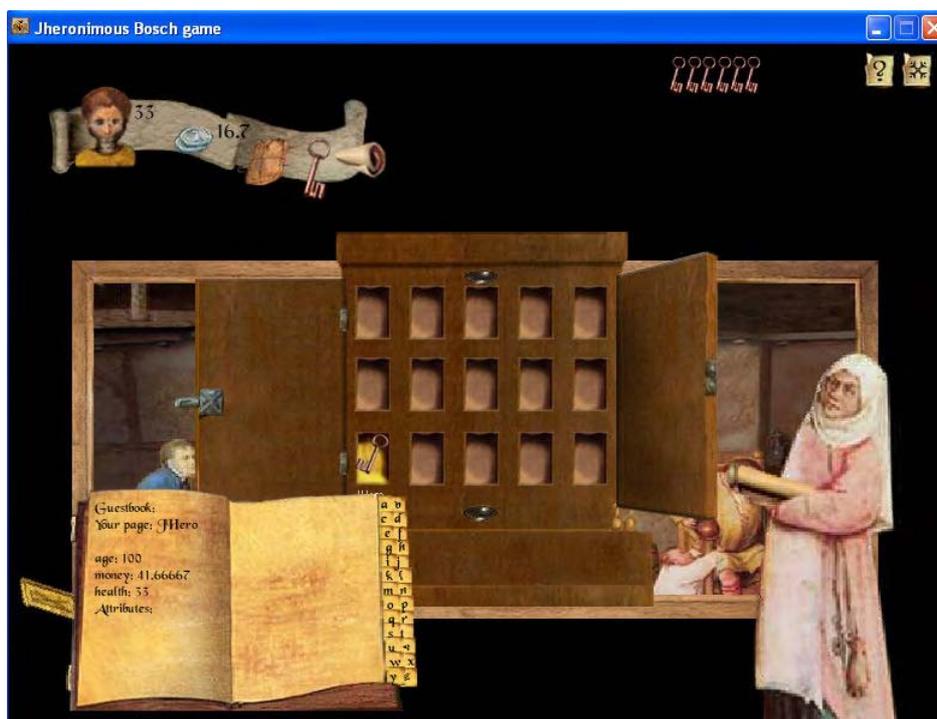


Figura 109: Hospedaria, *Bosch adventure game*: diálogo com Neel e consulta ao livro de hóspedes.

Voltemos à descrição da interface do jogo. No canto esquerdo e superior da tela está fixa a barra de atributos do jogador, que mostra: a) a imagem do personagem do jogador, que vai se metamorfoseando de jovem à caveira na medida em que se gasta vitalidade jogando, mas também pode recuperar juventude na medida em que o jogador alimenta o seu personagem e contrata tratamentos médicos; b) as moedas que o jogador possui; c) a bolsa onde fica guardado tudo que o personagem ganha ou adquire durante o jogo; d) o rolo de papel no qual ficam registradas as mensagens trocadas entre jogadores e, cada vez que o rolo é marcado em vermelho, significa que o jogador recebeu nova mensagem. Como os atributos adquiridos ficam salvos no sistema, cada vez que o jogador volta ao jogo (usando a entrada “jogador retornando” ao invés de “novo jogador”), reencontra sua barra no estado em que a deixou na última jogada.

Todo jogador começa sua partida com 17 anos de idade, 70 moedas (sendo que 30 delas são gastas de imediato, para pagar a hospedaria) e 100 pontos de

vitalidade. Dependendo do modo como o vive, ele perde vitalidade de modo mais rápido ou lentamente. Também ganha e perde dinheiro, o que não interfere diretamente na saúde que acumula, apesar de que o dinheiro lhe permite comprar alimento, remédios e objetos de proteção do corpo – como uma touca que quando vestida faz aparecer uma moldura na tela do jogo, como se os limites da face do jogador correspondessem à própria janela do programa de navegação, no qual roda a hiperfúria. Mas o cuidado do corpo, a busca de vitalidade para o personagem, que permite ao jogador permanecer por mais tempo desfrutando dos prazeres oferecidos no jogo, é um subterfúgio que acaba fazendo o jogador se esquecer da lógica mandatária daquele ambiente virtual: evitar pecar. Por isso a busca obstinada por vitalidade pode acarretar um final infernal para o jogador.

À entrada do jogo, é dito ao jogador que ele deve conversar com as pessoas que encontrar. Quando as conversas se alongam o jogador ganha chaves (acumuladas no alto da tela do jogo) que permitem entrada em outros diálogos e desafios do jogo. Os desafios exigem astúcia e agilidade do jogador, mas trazem

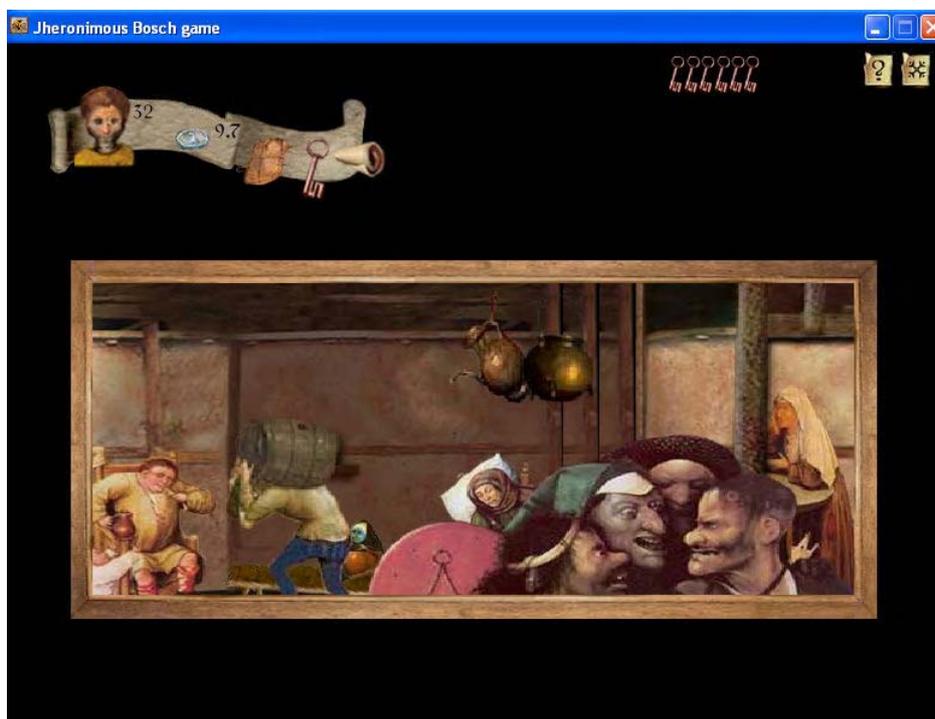


Figura 110: Taberna, Bosch adventure game.

proventos ao personagem. Por exemplo, testando a sorte no jogo de copos ou servindo mesas na taberna (o jogador tem que deduzir qual tipo de alimento é a preferência de cada cliente e, servindo de modo correto, ganha moedas). Outro desafio, é baseado no jogo *Pac-Man*²²³: o jogador controla um personagem que corre pelo labirinto e devora pratos de comida; assim acumula alimentos



Figura 111: Desafios de agilidade, *Bosch adventure game*: (1) servindo mesas na taberna; (2) descobrindo onde está a moeda no jogo dos copos.

²²³ *Pac-Man* é o jogo eletrônico criado pelo programador Toru Iwatani que se tornou um dos mais populares em todo o mundo nos anos 80, quando foram lançados os consoles domésticos. O *Pac-Man* rodava no console *Atari 2600*, no qual o usuário colocava o cartucho do jogo, era visualizado em monitor de televisão e com ele se interagia através de controle próprio (*joystick*). Ele tem como cenário a planta baixa de um labirinto e o personagem controlado pelo jogador é uma cabeça que esgarça e fecha a boca constantemente; o objetivo é comer todas as pastilhas espalhadas pelo labirinto sem ser pego pelos fantasmas que ali transitam; quando o cenário fica vazio, são repostos os fantasmas e as pastilhas e o desafio de comê-las fica mais difícil. A versão inicial tem gráficos simples, mas esse conceito de jogo recebeu novas versões, como no *Atari 5200*, para *Game Boy* e aparelho de telefonia celular, de modo que segue em uso até hoje.

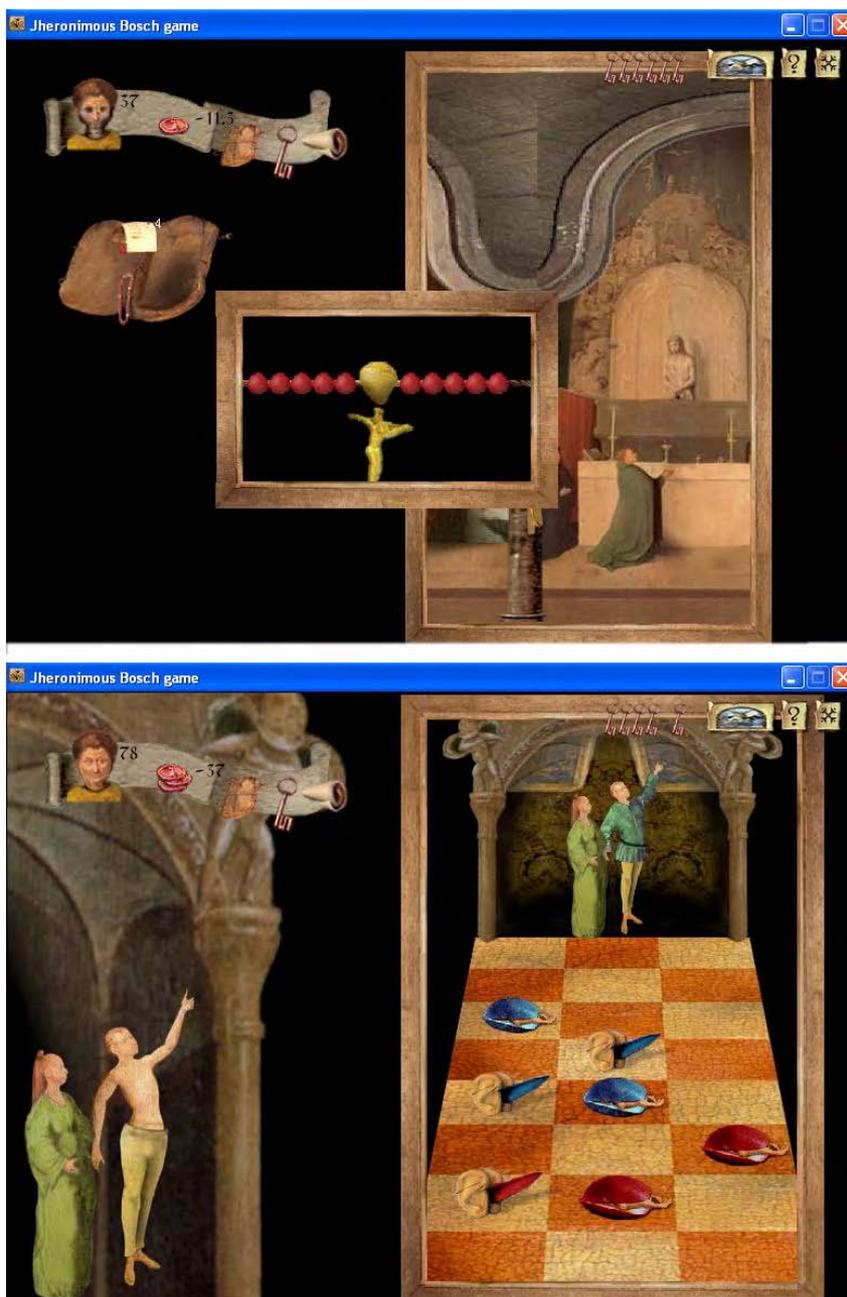


Figura 112: Desafios de paciência e raciocínio, *Bosch adventure game*: (1) rezando terço para compensar pecados; (2) jogo de tabuleiro sobre o pecado da luxúria.

na barra de atributos, mas ganha peso; quando engorda muito, ao ponto de não passar por alguns corredores do labirinto, o personagem deve correr por alguns segundos para perder peso, depois continuar comendo e chegar ao final do desafio. Os alimentos acumulados são transformados em energia vital na medida em que o jogador os arrasta da bolsa para a face presentes na barra de atributos

(cada unidade de alimento corresponde a três de vitalidade). Assim é possível que um personagem que já estava em estado cadavérico, com 100 anos de idade, volte a ter aparência jovial e ganhe anos de vida.

Sabendo administrar situações como essas, uma jogada pode estender-se a perder de vista; basta que o jogador use o mesmo *username* e senha de acesso cada

vez que retornar ao jogo. Isso desconstrói a idéia de que o ciberespaço é marcado apenas pela velocidade acelerada, o que seria incompatível com a **demora** apontada por Gadamer como condição para a experiência do conhecer. E a demora efetivamente acarreta modificações no ambiente imersivo. Mas a questão que se coloca aqui, então, é um tipo de demora que não é tempo linear alongado, mas a insistência de retornar ao lugar já visitado, agora a partir de outra posição, num outro momento. O que temos é a lógica simbólica do jogo: a *repetição que gera variação*. Até os desafios e diálogos precisam de “tempo”, vão sendo descobertos aos poucos. Alguns só ficam acessíveis na medida em que o personagem do jogador acumula idade, demora-se no jogo.

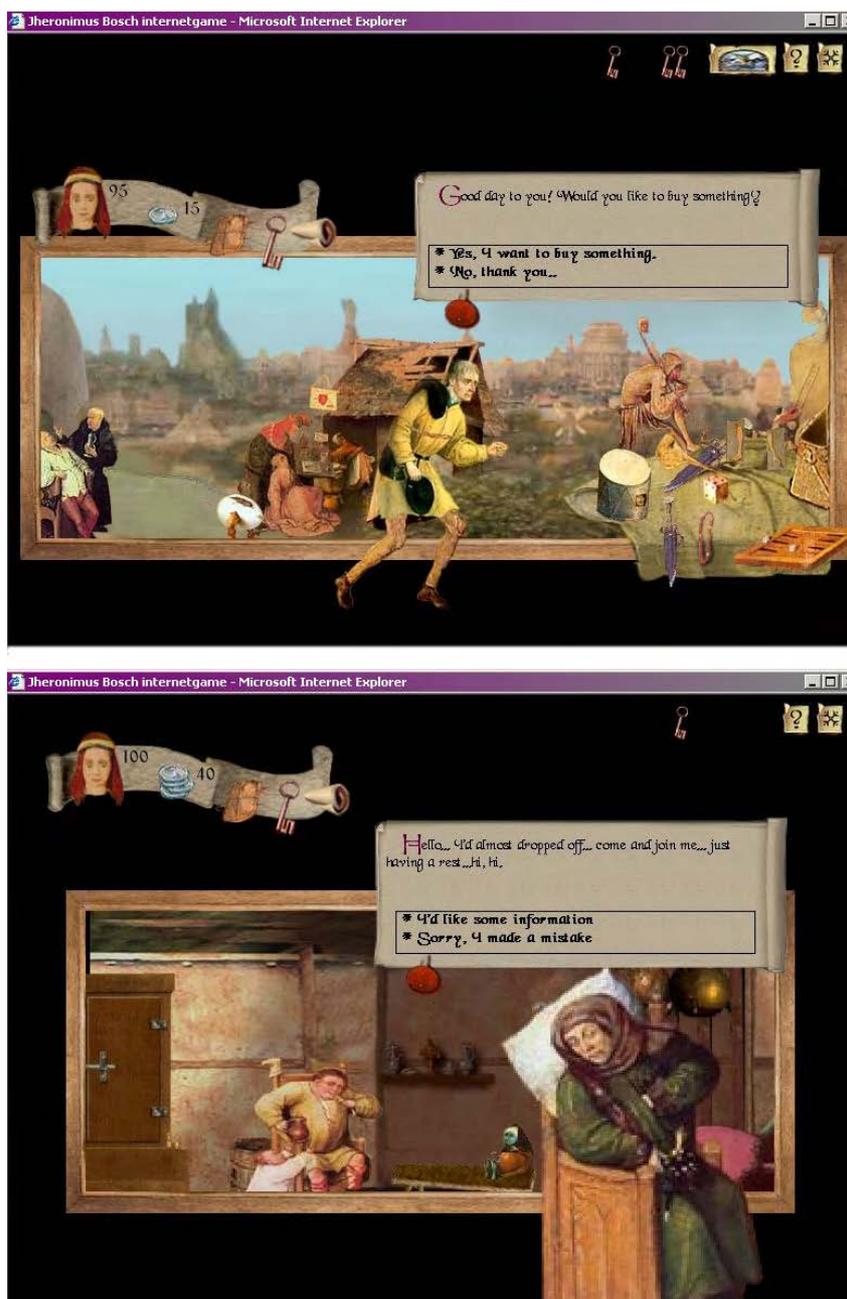


Figura 113: Diálogos, Bosch adventure game: (1) jogador negociando objetos com um mascate; (2) diálogo sobre o pecado da preguiça.

O jogo foi estruturado com um arquivo principal (lançado em duas versões, uma compatível com computadores Macintosh e outra para os modelos derivados do IBM PC) interligado a arquivos menores (diálogos, som e desafios), de modo que, por exemplo: só é possível entrar no desafio de luta se o jogador tiver acumulado a chave ao passar por um diálogo sobre o pecado da ira; o jogador só poderá vencer essa luta se tiver em sua bolsa o punhal adquirido em diálogo com o mascate; quando estiver prestes a vencer, uma caixa de diálogo lhe perguntará se o seu adversário merece mesmo morrer, como se fosse sua própria consciência que faz ecoar o diálogo sobre o pecado da ira; se o jogador recuar, seu personagem aparece caído no chão, mas o nocaute é mais proveitoso para sua pontuação geral no jogo do que a vitória; se optar por matar seu adversário, o jogador terá cometido um pecado capital, o que pesa contra ele na balança do Juízo Final; ainda, o jogador pode atenuar o peso desse pecado indo à igreja, confessando exatamente o tipo de pecado cometido, levando ex-votos e orando.

A operacionalidade de tais recursos interativos é comum em *games*: ganhar e gastar atributos; interpretar pistas e estabelecer relações entre elas; realizar escolhas dentre múltiplas possibilidades que se mostram paradoxais; tentar alongar o tempo de vida do personagem para retardar o final do jogo; enfrentar desafios de agilidade motora e conduzir diálogos com perspicácia. Mas o diferencial do *Bosch adventure game* não está no plano operacional, mas no fato de que todas essas ações estão implicadas no universo imaginário boschniano.

No plano gráfico, a interface foi feita como “colagem semi 3D” (V2_ARCHIVE): as obras de Bosch foram tomadas pelos desenvolvedores do jogo, fragmentadas (em cenários, personagens e objetos) e remontadas em módulos e camadas, dando ao jogador a impressão de estar em ambiente tridimensional. As obras foram manipuladas e re-funcionalizadas a tal ponto que perderam sua autonomia estética; por conta disso é que a interface de *Bosch adventure game*, diferente daquelas citadas no tópico Plano do Ludo-Educar, apresenta-se como um **novo objeto** cultural.

Segundo Lev Manovich (2006) a construção do “novo” pela manipulação de meios e objetos pré-digitais é marca da sociedade computacional. Para exemplificar o pesquisador cita a figura do *Dj* – que adquiriu prestígio social a partir dos anos 90, justamente na década de profusão das tecnologias de comunicação digital – como aquele que *transcodifica*²²⁴ as tecnologias pré-digitais de gravação e de reprodução musical (o vinil e o toca-discos) para realizar o tipo de procedimento característico da cultura computacional, também presente nos *softwares* de tratamento de imagem. Seguindo a reflexão a partir do exemplo lançado, Manovich destaca que a qualidade do trabalho de um *Dj* não se deve apenas à *seleção* de faixas musicais que serão repetidas, mas pela habilidade de realizar uma *combinação* refinada dessas faixas, de mixar elementos aparentemente desconexos e construir um objeto musical que se apresente enquanto montagem, mas não deixe à mostra as costuras que foram realizadas. Tal refinamento é conquistado durante o próprio processo de construção do objeto: primeiro se seleciona alguns elementos e os combina; daí surge a necessidade de buscar outros elementos; depois vem o ímpeto de excluir alguns dos elementos antes selecionados e combinados, até chegar a nova forma, consistente enquanto tal sem esconder a heterogeneidade dos elementos que a constituem.

Nas mixagens computacionais, diferentemente das colagens tradicionais, o refinamento da combinação depende de contínuo processo de *modulação* das partes que serão combinadas no novo objeto. No caso de programas de manipulação de arquivos gráficos como o Adobe Photoshop, além do fantástico recurso que nos permite desfazer ações antes realizadas, é possível construir a imagem em camadas independentes e aplicar efeitos distintos em cada uma delas. Nos programas de edição de hipermídias – como os *softwares* de autoria da Macromedia, utilizados em quase todos os jogos do Plano do Ludo-Educar, em *A terceira face da carta* e *Bosch*

²²⁴ Este é o quinto dos cinco axiomas apontados por Manovich acerca dos objetos computacionais (os demais são representação numérica, modulação, automatização e variabilidade). O princípio define que os objetos dos novos meios possuem uma “camada cultural”, resultante da *transcodificação* dos “velhos” meios, metáforas, gramáticas, categorias e conceitos culturais, preservando nos objetos uma forma de organização inteligível aos usuários formados em meios pré-digitais, fazendo com que o vejamos como variação do já conhecido, como realização do jogo da renovação pela repetição.

adventure game – a lógica do trabalho em camadas também se faz presente e permite estabelecer identidades diferenciadas dentro do objeto desenvolvido que aos olhos do interator parece corpo conciso.

No caso do jogo de Bosch temos objetos que aparecem animados no palco, que passam por detrás dos personagens posicionados em primeiro plano e na frente do cenário de cada cena; estes objetos também têm funções que podem ou não estar ativadas, dependendo do modo como o interator relacionou-se com outros objetos da mesma ou de outras cenas do jogo. Isso porque, além da divisão em camadas (aparentes), os objetos computacionais podem ser modulados em níveis mais discretos (não aparentes ao interator) e cada vez menores, até chegar às menores unidades computacionais, como *pixels* ou polígonos, nos arquivos de imagem, e caracteres, nos textos. Cada elemento modular, por menor que seja, pode ser manipulado, deslocado, eliminado e substituído individualmente, sem que isso acarrete qualquer prejuízo à identidade dos demais elementos, apesar de alterar a consistência formal do objeto enquanto todo.

Por tudo isso, interfaces como a projetada pelo V2_Lab são composições mais fluidas do que as colagens modernas, cujos cortes e costuras permanecem marcados, resultando em rupturas bruscas de tempo e espaço. A estética da colagem moderna está na aventura de Guido contra o Senhor das Sombras (visto em Plano do Ludo-Educar), na qual a narrativa enlaça as obras, mas estas são mostradas como independentes daquela. Por mais que a narrativa dialogue com a dimensão semântica das obras, não há continuidade entre estes dois planos da interface: quando Guido fala, a narrativa é proeminente e as obras são apresentadas em segundo plano; quando entra a cena de *zoom* na obra, o personagem condutor da narrativa desaparece do palco da hipermídia e o interator mergulha no quadro.

Ao contrário disto, o tipo de composição apresentada em *Bosch adventure game* prima pela continuidade entre os gráficos, a narrativa, os recursos interativos e a lógica de funcionamento do jogo, ou seja, a interface apresenta-se como um todo. O plano narrativo é formado por módulos de diálogo, construído com fragmentos

iconográficos e iconológicos das obras de Bosch, impedindo-nos de identificar o limite entre narrativa de jogo e imaginário de boschniano. Isso faz lembrar a frase com a qual Janet Murray frisou a ligação entre narrativa e espacialidade nos jogos de computador: “a tela do computador exhibe **uma história que é também um lugar**” (2003, p. 86). Quando distribuída num espaço, a narrativa deixa de ser linear para mostrar-se multiforme (forma modular e rizomática), cuja seqüencialidade dependerá do transcurso de cada interator.

Manovich (2005) continua esta via de reflexão apontando a diferença entre a narrativa dos *games* e a da literatura e do cinema modernos: nestes a história é construída a partir da tensão psicológica entre personagens; nos *games* adota-se a forma utilizada na Grécia Antiga, na qual o enredo corresponde ao itinerário do protagonista. Manovich chamou este tipo de ambiente, impregnado por uma história, de **espaço navegável**. É



Figura 114: Jogador usando touca, *Bosch adventure game*.

isso que vemos em *Bosch adventure game*. Depois do diálogo inicial com a dona da hospedaria, não há uma seqüência predefinida para acessar os módulos narrativos, e eles podem ser relidos quantas vezes o jogador desejar.

A narrativa do jogo de Bosch tematiza valores culturais do contexto histórico do artista, a partir de códigos e costumes que Bosch enunciou em suas obras. Isso está posto no início da aventura,

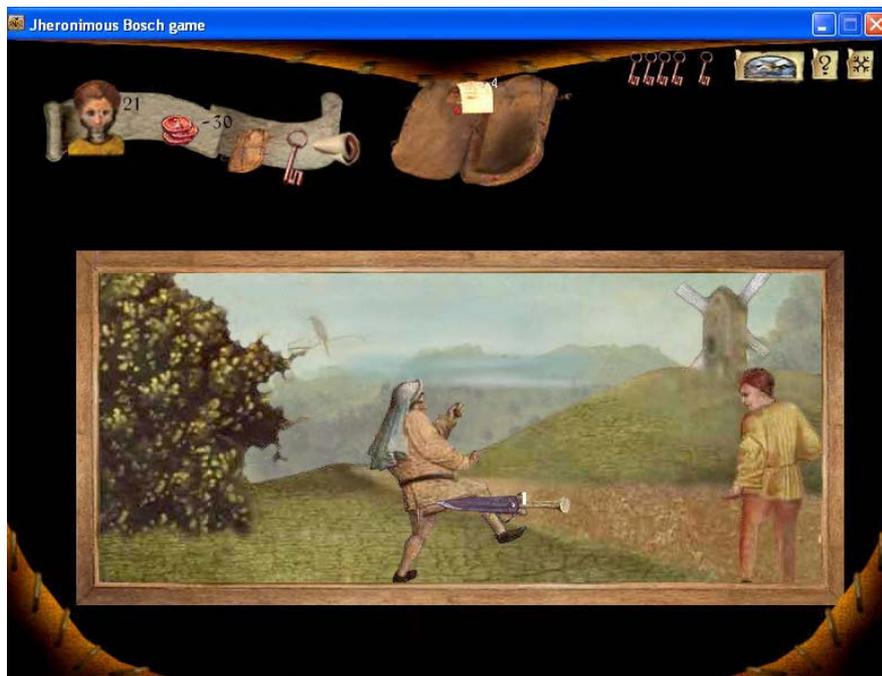


Figura 115: Desafio sobre o pecado da Ira, *Bosch adventure game*.

quando a dona

da hospedaria conta ao jogador que ele está no ano de 1481, na cidade de Hertogenbosch (Países Baixos, atual Holanda), na semana em que a cidade recebia duques e membros de irmandades cristãs para os preparativos da procissão.

De fato Bosch viveu em Hertogenbosch entre 1450 e 1516, período em que a cidade prosperou, tornou-se a sétima maior dos Países Baixos, passando de 14 mil para 16 mil habitantes. Apesar de não ser litorânea e apenas cortada por canais, a cidade foi ponto de parada de comerciantes terrestres e marítimos, importante produtora de tecidos e de materiais para construção, reduto de artesãos (funcionavam 18 guildas na cidade) e um pólo religioso (tinha 15 ordens monásticas estabelecidas e 40 igrejas/capelas em funcionamento). Ficou conhecida como a “pequena Roma” e até a famosa procissão religiosa referida no jogo acontecia anualmente na cidade. Junto às ordens religiosas foram fundados hospitais, centros

de caridade e escolas, levando para Hertogenbosch estrangeiros, dos mendicantes aos estudantes, como Erasmus que ali cursou escola entre 1485-87. Também no período em que viveu Bosch, a catedral da cidade – que hoje é considerada a em estilo gótico em melhor estado de conservação do país – estava em construção, atraindo para lá artesãos de renome. O próprio Bosch trabalhou em um dos altares da catedral, aquele referente à confraria de Nossa Senhora, da qual o artista tornou-se membro em 1486 (BOSCH UNIVERSE, 2008).

Bosch adventure game foi ambientado nesse cenário. Mas a simulação do contexto histórico-social de Bosch não foi feita com o intuito de explicar as obras do artista. Informações históricas são colocadas lado a lado com fragmentos de obras, inclusive daquelas de abordagem fantásticas que, de tempo em tempo, atravessam o

palco do jogo²²⁵.

Não há hierarquia entre os dados iconográficos e historio-gráficos, nem relação de causalidade entre esses dois planos de informação. O que o jogo traz é a possibilidade



Figura 116: Juízo Final, *Bosch adventure game*.

²²⁵ A diminuta presença de imagens fantásticas reafirma a ambientação histórica do jogo. Isso quebra uma prática comum nos escritos sobre arte do século XX, nos quais se destacou as obras de Bosch em seu viés fantástico (sobre isso ver www.boschuniverse.org, opções *His influence > followers*), em grande medida como uma referência remota do Surrealismo, fato que deslocou os olhares para obras da linha de *O jardim das delícias* (Museu do Prado), que não coincide com as obras de Bosch que o Museu Boijmans tem em seu acervo.

de o Jogador imergir num ambiente pautado por valores e práticas com as quais Bosch se relacionou enquanto construía suas obras.

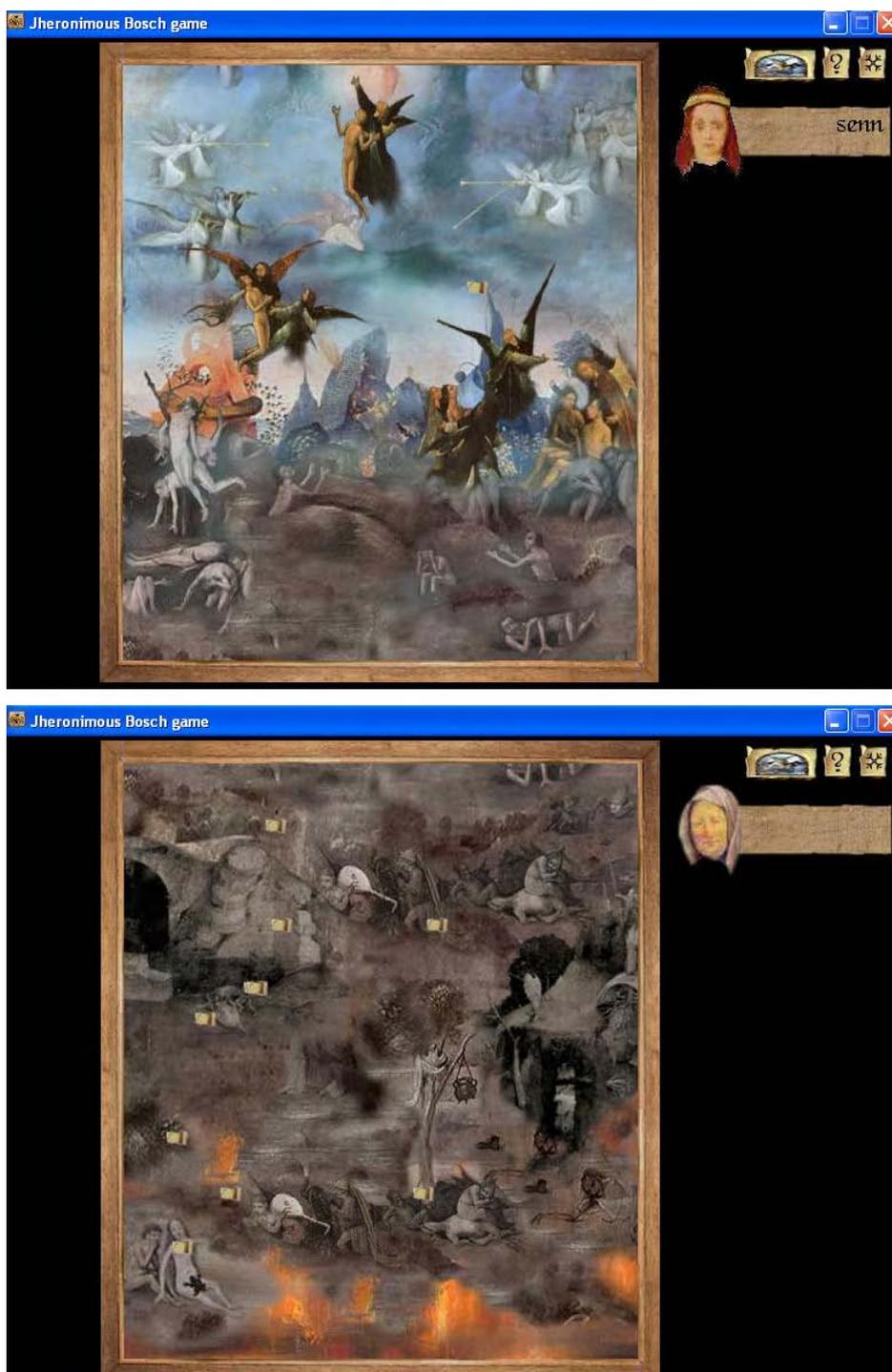


Figura 117: Sentença Final, *Bosch adventure game*: (1) Paraíso; (2) Inferno.

No final do jogo fica evidente que o contexto histórico ali simulado é o olhar boschniano, plasmado em suas obras, sobre o viver cotidiano que o rodeava. Quando

termina a vitalidade do personagem o jogador chega ao ambiente celestial, diante do “criador”, rodeado por anjos e personagens terrenos. Contudo o criador não é Deus, mas o próprio Bosch, que pede ao jogador para recapitular as ações que realizou em jogo e anuncia a chegada do veredicto: céu ou inferno? Nesse ponto o sistema avalia se o jogador soube equacionar o cumprimento da lei divina com os prazeres terrenos, quantificando situações como: o tempo em que orou na igreja, os ex-votos que colocou no altar, as indulgências que negociou com o padre, a esmola que deu ao mendigo, o modo como se alimentou, se reconheceu ou não os pecados que cometeu, entre outras. A cena seguinte ao Juízo Final é uma imagem comprida, que traz na base as chamas do inferno e no topo a glória dos céus. Bandeirinhas amarelas (ver figura 116) demarcam a posição dos jogadores que por ali já passaram, permitindo identificar visualmente (e não numericamente) os escores obtidos.

A interface do jogo foi construída com informações históricas, advindas do arquivo de Hertogenbosch, e de duas obras do artista que abordam valores morais da sociedade em que vivia: *Os sete pecados capitais* (de aproximadamente 1480, óleo sobre painel, 120 x 150 cm, peça do acervo do Museu do Prado em exposição permanente) e *O mascate* (*The pedlar*) (data desconhecida²²⁶, óleo sobre painel octogonal, 71 x 70,6 cm, peça do acervo do Museu Boijmans em exposição permanente).

A obra *Os sete pecados capitais* devia despertar sensações de temor e culpa nos contemporâneos de Bosch. Trata-se de um painel de madeira quadrangular com cinco círculos: quatro menores, nos cantos do suporte (com representações da morte, do Juízo Final, do Inferno e da Glória) e um maior, no centro (com representações dos sete pecados capitais). No alto e na base da composição, duas

²²⁶ Apesar do Museu Boijmans não precisar a data da obra, os exames técnicos realizados no suporte desse painel mostraram que ele foi confeccionado com o tronco da mesma árvore de outra obra de Bosch, *A morte do avaro* (de 1490, também feito em óleo, com 93 x 31 cm, acervo da National Gallery de Washington). A análise também atestou que *O mascate* é posterior a 1488 (BOSCH UNIVERSE, 2008).



Figura 118: Os sete pecados capitais, ca. 1480, J. Bosch. Para ver a obra em pormenor, acesse: http://www.boschuniverse.com//index.cfm?action=large&workname=seven_deadly_sins/seven_deadly_sins.

fitas trazem passagens bíblicas retiradas do livro Deuteronômio²²⁷: “Porque son un pueblo que no tiene ninguna comprensión ni visión, si fueran inteligentes entenderían esto y se prepararían para su fin” e “Apartaré de ellos mi rostro y observaré su fin” (MUSEO NACIONAL DEL PRADO, 2008). Apesar de o livro ser composto dos discursos de Moisés encorajando seu povo a rumar à Terra Prometida, os versículos transcritos por Bosch colocam o indivíduo pequeno diante da soberbia

²²⁷ Deuteronômio é um dos livros do Antigo Testamento, precisamente, a quinta parte do Pentateuco (depois de Gênesis, Êxodo, Levítico e Números), escrito por volta de 1405 a. C.. A tradução literal do termo é “repetição da Lei”, visto que o texto é registro verbal dos discursos de Moisés ao povo (os israelitas, “filhos de Israel”) quando rumavam para a Terra Prometida. Nesse percurso Moisés repetiu o Decálogo proclamado no Monte Sinai, versou sobre aspectos sociais próprios dos israelitas, pregou a obediência aos mandamentos de Deus na nova vida que os esperava, atentou aos perigos do pecado. A parte do texto citada por Bosch é o capítulo 32, o *cântico* de fechamento do Livro, profícuo em imagens simbólicas: Moisés aponta a necessidade das pessoas que o ouviam de conhecer o passado e ver-se como parte de um povo e, por sua vez, como “a menina dos olhos” do Senhor (BIBLIA ON-LINE, 2008).

de Deus e alertam que o Juízo (quando estaremos face a face com o Senhor) não tarda. E não há como esconder nada de Deus. No centro da composição, dentro da esfera maior, Bosch representou o olho de Deus, cuja pupila traz Cristo tocando as chagas da cruz, e o seguinte dizer: *Cave, Cave, Dominus videt* (cuidado, cuidado, o Senhor vê). Tudo o que fazemos está sob olhar inquisidor do qual nada escapa – no caso de *Bosch adventure game*, o sistema inteligente equivale ao olho do Senhor.

Nessa obra, Bosch representou os pecados em situações corriqueiras, comuns na vida do seu público: a ira, dois homens embriagados brigam enquanto uma mulher tenta apartá-los; a luxúria, jovens em núpcias, ao ar livre, rodeados por instrumentos musicais²²⁸; a vaidade, uma dama está em frente ao espelho, em posição semelhante à tomada diante de um oratório; a preguiça, uma freira acorda o padre que adormeceu junto com seu gato; a gula, um pai obeso come desvairadamente junto com seu filho, enquanto a mulher/mãe entra na sala com mais um frango assado; a avareza, um juiz está mediando a desavença entre um homem em traje humilde, um clérigo e dois homes “bem vestidos”, sugerindo que a cobiça poderá fazer faltar a justiça; a cobiça, um osso é posto à vista, mas não ao alcance, de um cão faminto.

Tais representações foram apropriadas pelos desenvolvedores do jogo. Cada pecado é apresentado ao jogador em um módulo de diálogo, a partir do qual se ganha uma chave que abre o desafio relacionado com aquele pecado. O modo como o jogador atua nos desafios repercute na balança do Juízo Final, mas ele nunca tem certeza sobre sua pontuação moral – diferentemente da vitalidade, do dinheiro e do alimento, que estão quantificados nos atributos da barra do jogador. O máximo que lhe é fornecido de informação acerca disso é a figura de uma balança que aparece rapidamente na tela quando o jogador sai de um desafio, mostrando se o peso maior está no Bem ou no Mal. A advertência sobre as conseqüências de pecar e sobre a dificuldade de não sucumbir à tentação é um elemento comum entre a obra *Os sete*

²²⁸ O uso de instrumentos musicais e partituras em cenas de liberação sexual e tortura é recorrente nas obras de Bosch; por exemplo, em *O jardim das delícias*. Para ver essa obra em pormenor: http://www.boschuniverse.org//index.cfm?action=large&workname=garden_of_earthly_delights/garden_of_earthly_delights.

pecados capitais e o jogo *Bosch adventure game*. Até o modo como esse enunciado foi estruturado em ambos os casos é semelhante: o perigo do pecado é apresentado dissimuladamente em situações do cotidiano relacionadas com a moralidade ali posta e supervisionadas pelo olho que tudo vê.



Figura 119: *O mascate*, ca. 1490, J. Bosch. Para ver essa obra em por menor, acesse <http://www.boschuniverse.org//index.cfm?action=large&workname=pedlar/pedlar>

A outra pintura estruturadora do jogo é *O mascate*, que também aborda a moralidade cristã, mas desde a perspectiva do sujeito que está entre a **consciência moral** (as regras do jogo) e a **tentação** (as situações de prazer que entram em choque com tais regras) – na hipermídia o jogador é colocado justamente nessa posição. A obra traz em primeiro plano a figura de um vendedor ambulante – personagem freqüente no cotidiano do contexto histórico do artista, na passagem da

sociedade medieval para a moderna – e, ao fundo, uma casa com elementos iconográficos que nos remetem aos prazeres terrenos. O jarro emborcado no teto lembra excesso de bebidas; o mesmo vale para o homem urinando na lateral da casa. A placa com a imagem de um cisne indica que ali funciona uma taberna, e as pombas no sótão lembram a expressão tradicional holandesa “*Duiven houden op zolder*” (literalmente traduzida como “manter os pombos no sótão”), que designa bordel. Essa idéia é reafirmada com a mulher parada na porta carregando um jarro de vinho e sendo tocada por um homem em traje distinto. Cuecas penduradas na janela também apontam para relações de intimidade sexual estabelecidas naquele lugar. Bosch destacou alguns desses elementos colocando uma tinta densamente branca sobre eles: os porcos, as pombas, as cuecas, o cisne e o lenço carregado pelas mulheres. Isso contrasta com o tratamento dado ao restante da pintura, de tinta tão fina que chega a ser transparente em alguns pontos, onde deixa ver o esboço feito pelo artista. O aspecto moralmente degradante da taberna-bordel é apontado por metáforas: o telhado deteriorado, a janela precisando de reparos e o pátio desordenado. E além da luxúria outros pecados são também lembrados na composição: a gula dos porcos que se empurram uns aos outros por um pote de comida; a ira do cachorro que rosna para o mascate.

O destaque da obra está na figura do mascate, em primeiro plano, retratado nos pormenores. Parece ser homem que conhece bem o mundo terreno: é comerciante e andarilho que sabe se defender de ladrões (carrega um punhal sobre o saco de dinheiro). Mas não parece ter o hábito de pensar no futuro nem de cuidar do próprio corpo (está excessivamente magro, tem roupas rotas e a perna machucada). Será que teme o Juízo Final? No momento em que foi retratado por Bosch parece que sim. O mascate foi posto numa encruzilhada: no caminho que liga a casa dos prazeres com a natureza virginal da pradaria; com o corpo direcionado ao pasto e o olhar voltado para a casa. Ele pára pensativo e resiste ao pecado.

Ao mesmo tempo em que o cão raivoso afasta o mascate da taberna-bordel, o portão que leva à pradaria está fechado e guardado por um novilho. Seja qual for a

direção que ele resolva tomar, terá de tomar uma atitude, abrir caminho. Esse é um diferencial do modo como Bosch abordava a moralidade cristã em relação a outros artistas que lhe foram contemporâneos. Como consta no catálogo do Museu Boijmans: “as a follower of the modern devotional ideas, Bosch rejected the teaching of predestination: he wanted to show that people could in fact affect their final end, by leading good and virtuous lives, and so gain a place in heaven” (BEENKER, 2005, p. 62)²²⁹. A idéia de que o indivíduo tem **relativo controle** sobre sua sentença final também está posta na interface de *Bosch adventure game*.

Mais do que o dilema de estar entre o céu e o inferno (segundo a cosmogonia cristã), Bosch posiciona o sujeito indeciso entre os ensinamentos da moral medieval e o novo modo de olhar o mundo, proposto pelos humanistas. Vanderbroeck (apud MOXEY, 2004) mostrou que apesar das temáticas burlescas que Bosch abordava, suas obras eram apreciadas pela elite da aristocracia (como Henrique III de Nassau, conselheiro do duque Felipe reinante na região) e as pessoas que adquiriam suas obras também tinham quadros de renascentistas italianos e livros de filosofia antiga. Além dos ditados populares Bosch incluía em suas representações signos compreensíveis apenas àqueles que tinham formação humanista. Isso nos diz que Bosch foi mais do que um pintor de imagens didáticas da moral religiosa. Que existe *opacidade* em suas formas, algo que resiste ao olhar decodificador. Segundo Keith Moxey (Ibidem), ele foi um dos primeiros artistas da região a usufruir do conceito de licença poética, da idéia de obra de arte como espaço de manifestação de um talento artístico diferencial. E fez isso por via distinta da adotada por seus contemporâneos Leonardo Da Vinci e Albert Durer, pois as obras de Bosch são menos naturalistas e equilibradas, mais fantásticas e burlescas. Ele abriu uma tradição não mimética e bem humorada de pintura de representação, que foi seguida por Peter Bruegel e outros artistas do século XVI.

²²⁹ Como um seguidor das idéias religiosas modernas, Bosch rejeitou o ensinamento da Predestinação: ele queria mostrar que as pessoas podem, de fato, ter influência sobre o seu fim, levando uma vida de bondade e virtude para assegurar um lugar no Paraíso.

Outra marca de Bosch é o fato de conseguir traduzir situações grotescas que via no cotidiano popular em imagens que despertavam especial interesse nos humanistas. Ele teve formação com pintores de iluminuras e resolveu levar para pintura um tipo de figuração que até então tinha espaço apenas nas margens de manuscritos. São composições satíricas como a da mulher detentora da autoridade no matrimônio, de coelhos que caçam humanos, de monstros que combinam corpo humano e animal. Também, as cenas anedóticas que justapõem desejos e limitações do corpo humano. Moxey (op. cit.) defende que Bosch usou a imagem do *mundo ao revés* para se diferenciar dos pintores moralistas, mas sem perder o canal de comunicação com as pessoas de seu convívio social (clérigos, admiradores e nobres compradores). Ele não deixou de expressar sua desconfiança em relação à moral religiosa, mas sem apelar para o confronto da crítica direta. Bosch cutucou o sistema de valores pregado pela Igreja usando humor: **o valor do riso**. Foi rindo que Bosch conseguiu abordar temas proibidos pela Igreja, em especial os ligados aos prazeres do corpo, tão repreendidos pela Igreja medieval.

Cômica é a cena do mascate ameaçado por um cachorro de proporções tão diminutas²³⁰, assim como dos porcos se acotovelando por um prato que está vazio, ou do homem curvado urinando. Também provoca riso o atrevimento desse artista de representar situações banais e grotescas em uma distinta pintura a óleo sobre painel de madeira. Mas será que *O mascate* provoca o riso no público que visita essa obra na ala de exposição permanente do Museu Boijmans? Lá ele concorre olhares com *A torre de Babel* (de Peter Bruegel, 1560) – obra que está em melhores condições de conservação (ainda com as cores bem vivas) e que é destaque no acervo do museu. Inclusive é *A torre de Babel* – e não *O mascate* – que está na fotografia de apresentação das atividades do setor educativo no *site* do Museu, na

²³⁰ Esse animal foi primeiro representado em tamanho maior pelo artista, depois refeito pequeno como está agora. Com a transparência da tinta, desgastada pelo tempo, podemos observar o primeiro esboço a olho nu.

qual um jovem garoto de cabelos espetados (estilo *punk*) está investigando a obra nos seus detalhes.

O humor de *O mascate* foi renovado na interface do *Bosch adventure game*. Pelo menos foi o que atestou o reconhecimento público que esta hipermídia teve no ano de seu lançamento. Em 2001, *Bosch Universe* (*site* + jogo) ficou entre os sete finalistas do prêmio *Museums and Web* (ICOM, UNESCO) na categoria de melhor aplicativo experimental, e recebeu dois prêmios no *EuroPrix*, nas categorias *Knowledge, Discovery and Culture* (“conhecimento, descoberta e cultura”) e o prêmio de destaque *Overall Europrix 2001*. Ao justificar a premiação o júri argumentou que o jogo oferecia ao público uma maior interatividade com a obra do artista do que uma exposição tradicional consegue oferecer, dando ao espectador a possibilidade de imersão no universo imaginado por Bosch, além da percepção em detalhes de suas obras no *site*. O júri interpretou a iniciativa como uma *variação atualizada* da obra de Bosch que consegue desempenhar, ao mesmo tempo, os papéis de hipermídia de **entretenimento** e **educacional** voltada para adultos e crianças (V2_ARCHIVE, 2006).

Se os jogos educam efetivamente²³¹, se a interface que permite viver uma aventura no universo de Bosch refrescou o humor de *O mascate*, então os jogadores que também estiveram presencialmente na exposição retrospectiva de Bosch posicionaram-se de modo pouco venerativo diante das obras apresentadas. Estes já conheciam a experiência de *tocá-las* no jogo de aventura. Chris Will (op. cit.) manifestou sua concordância com a idéia de que a relação que o público estabelece com as obras de arte nos *sites* de museus de arte é diferente e complementar à contemplação das obras nas salas expositivas. Ele também comentou ter percebido a diferença no interesse do público jovem na visita da exposição presencial no Museu Boijmans. Mas como não foram realizadas pesquisas com o público naquela

²³¹ Cláudio Mendes (2006) pesquisou o potencial educativo dos *games* e, embasado em Foucault, afirmou que jogar implica um processo de construção do sujeito, de aprendizagem de modos de governo pautados tanto em “técnicas de dominação” (jogadores direcionados a fins predefinidos) quanto em “técnicas em si” (jogador agindo para além da circunstância daquele jogo), por exemplo, aprendendo a configurar reflexões em situações de risco.

situação²³², agora não podemos seguir a via de reflexão que relacione a experiência deste jogo com mudanças no comportamento do público presencial.

Mesmo assim, vale destacar, a importância das **experiências imersivas** na comunicação museal é defendida pelos pesquisadores da comunicação museal contemporânea. Em especial por Eilean Hooper-Greenhill (1998), a partir do conceito de *experiência fluida* (definido M. Csikszent-Mihalyi), conhecida através de práticas como montanhismo e jogo de xadrez. Estas só podem ser realizadas quando sabemos *como* e sentimo-nos *capazes de* fazê-las; que suscitam esforço daquele que a vivencia, apesar de não serem encaradas como maçantes, mas como fonte de regozijo, algo que é feito pelo prazer de ficar absorto em tal atividade. O movimento de lançar-se no desafio de uma experiência fluida impele o sujeito a rever o entendimento que tem de si mesmo, do mundo e do assunto específico da atividade realizada. E a intensidade das experiências será proporcional ao nível do desafio percebido pelo sujeito envolvido, pois, apesar de existirem regras, o limite do desafio não está pré-escrito, configura-se durante cada experiência.

A experiência de imersão como forma de estudar a arte de outros tempos e lugares sequer é uma novidade do século XX. Em paralelo à formação dos primeiros museus modernos com interfaces voltadas a experiência de contemplação, a idéia de viver uma aventura em meio a obras de reconhecido valor artístico já era encarada como forma intensiva de olhar e saber arte. Referimo-nos ao *Grand Tour*²³³ que,

²³² A ausência de pesquisas com o público *online* não é uma particularidade do Museu Boijmans, mas algo recorrente entre os museus virtuais, até pelas dificuldades de estabelecer métodos de estudo com este público. Em 1998 Lynne Teather (2006) apontou que 90% dos *sites* de museus eram desenvolvidos e mantidos sem a realização de pesquisas de público *online*. Este quadro foi modificado recentemente, inclusive com estudos realizados por desenvolvedores de softwares interessados em lançar produtos específicos para instituições culturais. Um exemplo, já citado no capítulo *Campo 1*, foi produzido pelo Centro de Pesquisa da IBM T.J. Watson, com resultados publicados em 2001 (VERGO; KARAT; KARAT, 2006).

²³³ Valéria Salgueiro diferencia o *Grand Tour* (ou *Grosse Reise*, ou *Grand Voyage*) do turismo cultural de massa: o primeiro esteve relacionado com a busca de prazer e de *status* intelectual; o segundo é visto apenas como lazer, distração, ocupação do “tempo livre” socialmente determinado (feriados, finais de semana e férias do trabalho) em pacotes prefigurados de viagem. A separação entre prazer e trabalho, trazida pela racionalização do tempo na sociedade capitalista moderna, não era conhecida pelo *grand tourist*, até mesmo porque a idéia ordenada de trabalho não fazia parte da vida desses viajantes, pessoas que gozavam de estabilidade financeira advinda de bens familiares, que eram tanto administrados quando desfrutados.

como expõe Valéria Salgueiro (2002), foi prática apreciada por ingleses, alemães e franceses, do final do século XVII a meados do século XIX, caracterizada por viagens rumo a Itália como forma de estudo das realizações da cultura clássica e de lazer. E vivia-se uma efetiva aventura: as rotas incluíam Hannover, Dresden, Viena, Paris, os Alpes, Lion, Turim, Veneza, Florença, Nápoles e culminavam em Roma; como não existiam trens e barcos a vapor, os viajantes atravessavam o Canal da Mancha em embarcações à vela, andavam em carruagens por estradas precárias e perigosas, enfrentavam saqueadores e atravessavam os Alpes no lombo de mulas ou em cadeiras móveis levadas por carregadores. O *grand tourist* contratava guias nas próprias cidades para obter informações sobre o que ver e visitar, conversava com estudiosos que lhes ofereciam acesso as coleções particulares, documentava o que conhecia em diários recheados com desenhos e citações de textos da literatura clássica e que, muitas vezes, eram depois transformados em publicação. Eram viagens longas, dispendiosas e arriscadas, mas o que sabemos hoje é que a sua reincidência acabou por desencadear crescimento exponencial do *gosto* pela cultura clássica na época – como vimos na história de constituição do acervo do Museu do Louvre no capítulo *Museu*.

O que não foram estas viagens senão um jogo de aventura com a cultura clássica vivido pelo trânsito geográfico e sem tirar os pés do tempo presente? O que não é a imersão em *Bosch adventure game* senão uma aventura atual no universo imagético deste artista dentro desse espaço paralelo ao tangível que chamamos ciberespaço?

Para finalizar, vale recapitular que lemos a interface de *Bosch adventure game* em dois cortes: primeiro, partindo da situação que levou o Museu Boijmans a desenvolver essa interface que resultou no desenho da operacionalidade da mesma; segundo, apontando saberes artísticos expressos no jogo (as obras de Bosch citadas e as analogias estabelecidas entre o contexto histórico da artista). Nesse segundo, vimos na interface a relativização da ênfases comumente colocadas sobre a obra desse artista (como a de pintura fantástica) e o desdobramento de novas vias

reflexivas (como a renovação da dimensão humorada das imagens de Bosch através da interface de jogo de computador). Mas há um terceiro corte de leitura – o *sentido obtuso* de que fala Barthes – entredito na cena inicial do jogo, composta a partir da obra *O mascate*.

O mascate é o personagem que explica ao jogador os valores culturais que balizam a interação naquele espaço imersivo. Mais do que introduzir a narrativa, ele apresenta ao internauta o modo de funcionamento do jogo. Traduz o *algoritmo*²³⁴ daquele sistema computacional em linguagem inteligível ao público, pois como afirmou Lev Manovich (2007), a função da narrativa nos *games* é ser a máscara amigável de um algoritmo. No caso de *Bosch adventure game*, enquanto interface museal, a função algorítmica inclui a posição de *participador* do público contemporâneo da Arte, de modo que a prática privada e oculta da experiência de contemplação (como a leitora co-autoral de um quadro) torne-se pública e compartilhada através da imersão em interfaces lúdicas (como a dança com um parangolé de Oiticica).

A ruptura com o caráter privado e distanciado do contemplador é indicada pelo próprio personagem mascate. Este apresenta o algoritmo do jogo num cenário que é a própria obra na qual ele foi representado por Bosch, mas em relação ao qual ele se encontra deslocado. Diferentemente do restante do jogo, nessa cena a obra está praticamente intacta, recebeu poucas manipulações – vemos apenas a inclusão de versões animadas, no segundo plano da composição, de uma nau flutuante (retirada de outra obra do artista) e do cachorro (que na composição original está em

²³⁴ **Algoritmo** é uma seqüência de passos que define como uma tarefa será realizada. No caso dos *games* isto está posto na programação que define o modo como os dados são computados naquele sistema. As ordens não podem ser ambíguas, nem infinitas, e devem sempre permitir a solução de um problema matemático: a partir do momento em que o jogador realizar a ação x, o objeto y se comportará de tal modo e o objeto z de tal outro. Mesmo assim, as possibilidades de ações previstas em alguns sistemas são tantas que, aos olhos do usuário, o programa parece ser permeado por ambigüidades, quando é de fato um sistema complexo. Um algoritmo nunca traz resultados do problema que permite resolver, funciona de modo semelhante ao Koan do Zen Budismo, aos enigmas lançados em Delfos e à estrutura Parangolé de Oiticica, ou seja, como um dispositivo. Algoritmo é uma virtualidade cujas atualizações dependem daqueles que com ele interagem.

primeiro plano rosnando para o mascate). Já o mascate está posicionado fora do limite da composição original da obra, com os pés no palco do jogo. Não é o internauta que mergulha na pintura pelo olhar da imaginação; é o mascate que invade o ciberespaço trazendo a tiracolo o universo imaginário de Bosch.

Esta ligeira alteração da imagem modifica radicalmente nosso modo de percepção da obra. O mascate não pertence mais ao quadro, subverte a função-moldura (que afirma a *descontinuidade* entre o espaço representado pelo artista e aquele onde se encontra o espectador) e orquestra o jogo. Assim provoca uma série de deslocamentos conceituais: do espaço de representação para o de simulação; do olhar distanciado para a imersão; da experiência de contemplação para a de interação; do “museu-vitrine” ao espaço de convívio (conforme definimos tal instituição no capítulo *Museu*, tópicos Museu plural e Museu virtual); do silêncio ao diálogo; por fim, **do quadro ao jogo**²³⁵. A experiência com *Bosch adventure game*, então, assemelha-se menos a vivida por Érica no museu dos impressionistas e mais ao beijo na amuada Porquinha Solange dado pelo Anjo que saiu daquela não-referida pintura²³⁶.

Para interagir com a interface do jogo de aventura sobre Bosch o internauta não se coloca na “posição de espectador” (como aquele que vimos nas “visitas virtuais” e em parte das interfaces lúdico-educativas do capítulo *Campo 1*). Ele habita o espaço simulado e encontra-se implicado em tudo que ali acontece; sofre os efeitos de suas ações, pois não há distanciamento nem controle em relação à hipermídia. Está ali em “posição subjetiva de olhar” (PETRY, 2003, p. 324), de modo que o sentido da visão é ampliado pelos recursos de interação ao ponto de ganhar *tatilidade*.

²³⁵ Sobre o conceito de simulação, ver tópico *Plano do Simular*, capítulo *Campo1*; sobre os conceitos de espaço de representação, experiência de contemplação e obra de arte como *quadro*, ver o primeiro tópico do capítulo *Obra de Arte*.

²³⁶ Estamos retomando aqui relações estabelecidas com livros ilustrados (literatura infantil) cuja narrativa envolve obras de arte e espaço museal: primeiro, *Érica e os Impressionistas* (MAYHEW, 2001), citado no primeiro tópico do capítulo *Obra de Arte* para ilustrar a experiência da contemplação; segundo, *Solange e o Anjo* (MAGNIER e HALLENSLEBEN, 2000), no tópico *Museu Plural* do capítulo *Museu*, como imagem do museu de arte enquanto espaço que desperta paixões e reflexões.

Por mais que o jogo seja ambientado no século XV, sua interface exterioriza um tipo de uso da obra de arte que só se fez plausível no século XX. É nesse ponto que identificamos o valor educativo de *Bosch adventure game*: promover um modo de perceber e saber Arte que subverte a seriedade caricatural da interface museal convencional, que reitera a idéia de museu como espaço de encontro, para gastar o tempo livre e desfrutar do ócio. Essa interface desconstrói a idéia de entretenimento como experiência banal. O conteúdo pedagógico que o jogo traz é menos as informações históricas nele contidas e mais a própria experiência de estar implicado no universo imaginário de Bosch, sem tirar os pés do presente – como propôs Walter Benjamin a figurar o “salto tigrino” do historiador sobre o tempo histórico. Ali as informações dão o *sabor* necessário para que se realize tal *saber*.





Se o leitor espera encontrar agora, no final do texto, a culminação dessa reflexão, devemos adverti-lo de que passou por tal vértice quando esteve no meio do volume que tem em mãos, no tópico *Plano do Problematizar*. Foi lá também que lançamos dúvida sobre os limites da categorização resultante do trabalho de campo que realizamos, construindo um *plano em fuga*, em aberto, no qual é cabível qualquer interface que agregue modos diferenciais de perceber e de saber arte no ciberespaço. É por lá que esta pesquisa pode continuar.

A busca por novos modos de conhecer arte na Web foi o que nos levou a campo. E lá descobrimos que os “novos modos” não são portadores do *novo*, mas da *diferença*. Como vimos, o que assegura a permanência das novíssimas interfaces computacionais é tanto seu aspecto inovador quanto o poder de retroação que têm, de atualização de tradições. Trabalhamos justamente nesta via de reflexão, apontando a inseparabilidade entre o que nomeamos (pejorativamente) como “repetição” e aquilo que (genericamente) chamamos “inovação”. Tomamos a *repetição* enquanto lógica presente em práticas simbólicas, da arte ao jogo, de rumar ao encontro do inusitado produzindo *variações* sobre algo conhecido.

Adotamos para estudo das interfaces o ponto de vista cultural proposto por Lev Manovich, tendo por base o pensamento de Roland Barthes. Assim não repisamos o discurso que super-dimensiona a importância do computador em sua operacionalidade. Entendemos que a cibercultura germinou não apenas pelo advento

do PC e da Web, mas porque ruiu o muro que um dia tentou separar saber vivido e acadêmico, mundo jovem e adulto, riso e seriedade, trabalho e lazer, cultura cotidiana e erudição, Mídia e Arte, Eu e Outro, *sabor* e *saber*. Então, até que ponto devemos repisar o discurso de que os computadores causaram “impacto cultural”? Eles são uma das engrenagens num processo amplo de transformação de valores e hábitos sociais, de flexibilização de fronteiras culturais, territoriais e hierárquicas. Isto ficou evidente no ciberespaço, com a cibercultura, mas antes esteve imanente na *deglutição antropofágica* apontada por Oswald, na *hibridação* por Canclini e nos demais conceitos e práticas culturais de caráter paradoxal que comentamos ao longo do texto – dos excessos de Montaigne ao riso provocador por *Bosch adventure game*.

Voltemos à estrutura do texto. Depois que passamos pelo cume de nossa narrativa no Plano do Problematizar resolvemos aprofundar a reflexão enfocando os jogos produzidos por museus de arte a partir de obras do acervo. Estas são interfaces produzidas por uma instituição social cuja função inclui salvaguardar as tradições e o patrimônio cultural, o que mostra as transformações epistemológicas e metodológicas dos museus na contemporaneidade, em especial a desconstrução da hegemonia da contemplação e da obra genuína, incorporando a *lógica da variação* em práticas museais. As obras não ficam submetidas a mera função-reprodução e ao público não é apresentada uma simulação da visita ao museu tangível. Neles está posto o empenho institucional em desenvolver interfaces que ofertem ao visitante *online* uma experiência tão efetiva quanto pode ser a contemplação presencial, apesar de com características diferenciadas desta. Alguns jogos exigem o olhar atento para o plano compositivo da obra, outros colocam o internauta num labirinto de informações históricas e iconográficas, outros ainda instigam ao desafio da interpretação (Gadamer). Assim o museu distancia-se da posição tradicionalista de reverência ao passado histórico e oferece aos visitantes vias de participação nas tradições condizentes com a cibercultura, modos de *tocar* o visível.

Dentre todos os jogos que estudamos o que sobressaiu-se foi *Jheronimus Bosch adventure game*. De fato, este foi o ponto de partida e de chegada de nossa pesquisa – pois o projeto desta pesquisa foi motivado pela inquietação que me causou o encontro com tal jogo em 2002. Podemos dizer, então, que enquanto o Plano do problematizar é o vértice da tese, o jogo sobre Bosch é a base de nossa reflexão.

Bosch adventure game evidencia a estratégia museal contemporânea de preservar a vitalidade da obra de arte – o sentido de ser jogo, como diria Gadamer – produzindo variações desta. Isso corrompe o entendimento de obra como organismo, objeto genuíno e com autonomia autista. O jogo apresenta-se como *outro* objeto cultural, variação da obra que se mostra singular ao ponto de provocar o reposicionamento do espectador e do valor simbólico da obra de arte para o público jogador. O que os autores dessa interface fizeram foi “produzir a outra coisa que está na coisa” (BARTHES, 1990, p. 203). E a interface do jogo mostra-se realmente como “outra coisa” em relação à “coisa” de referência, a ponto de que as obras de Bosch são ali completamente transformadas, re-funcionalizadas. E o que foi transformado sequer é a estrutura “original” das obras ali incluídas, pois esta já passaram por metamorfoses anteriores, em especial a de quando foram incorporadas aos museus públicos. De certo modo a interface de *Bosch adventure game* é arqueologia da comunicação que Bosch estabeleceu com aqueles que admiravam suas obras, do modo como o artista falava sobre o conteúdo moral cristão sem assumir uma posição moralizante, fazendo a hibridação da doutrina cristã com imagens de mundo *ao revés*.

Assim como a estrutura Parangolé de Oiticica, *Bosch adventure game* é opção de leitura performática da obra de arte. Funciona como dispositivo de descondicionamento dos modos de perceber e saber arte forjados com o *quadro*. O perceber ali extravasa o sentido do olhar e a compreensão intelectual, suscita a experiência *tocar* e ser *afetado* por imagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Diccionario de Filosofia**. 2ª Edição. México: Fondo de Cultura Econômica, 1993.
- ALMEIDA, Adriana Mortara. O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** (revista acadêmica), Rio de Janeiro, vol.12, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000400003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 3 dez. 2005.
- ALMEIDA FILHO, Otávio Nascimento de. **Fruição da imagem digital: O museu virtual como meio de experiência estética**. Dissertação de mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea, Universidade Federal da Bahia. 1999.
- ANDRADE, Mário de. Museus Populares. In: CHAGAS, Mário (org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Museus: Antropofagia da memória e do patrimônio**, Brasília, n. 31, 2005.
- ANDRADE, Oswald. Manifesto Antropofágico. **Revista Antropofágica**, São Paulo, n. 1, mai. 1928. Disponível em: <<http://www.mac.usp.br/exposicoes/02/semana22/manifestacoes/manifestos.html>>. Acesso em: 08 abr. 2008b.
- . Manifesto pau-brasil. **Jornal Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 18 mar. 1924. Disponível em: <<http://www.mac.usp.br/exposicoes/02/semana22/manifestacoes/manifestos.html>>. Acesso em: 08 abr. 2008a.
- ANDRÉ, Marli. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas In: **Em aberto** (revista do Inep/MEC), Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.
- ARENDT, Hannah. A crise da educação. In: ———. **Entre o passado e o futuro**. 3ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARISTÓTELES. Livros III, V e IX. In: ———. **Metafísica**. Madri: Medina e Navarro, 1874. Disponível em: <<http://www.filosofia.org/cla/ari/azc10.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2007.
- ARTE NA ESCOLA. **Rede Arte na Escola: Histórico**. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/rede_historico.php>. Acesso em: 23 fev. 2008.
- ASHMOLEAN MUSEUM. **The Historical Development of the Ashmolean Museum** (texto informativo sobre a história da instituição, no próprio site do Museu). Disponível em: <<http://www.ashmolean.org/about/historyandfuture>>. Acesso em: 20 out. 2006.

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Elaboração de Referências. 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e Colagem**: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1982.
- BARBOSA, Ana Mae. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em arte educação. In: — (org.). **Arte-Educação**: leitura de subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- . **Inéditos**: imagem e moda. São Paulo: Martins fontes, 2005.
- . **Michelet**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- . **Mitologias**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- . **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- . **O prazer do texto**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- . **O rumor da língua**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BATTLES, Matthew. **A conturbada história das bibliotecas**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BEENKER, Erik. **Museum Boijmans Van Beuningen**: the collection (catálogo impresso). Roterdã: Museu Boijmans, 2005.
- BELTING, Hans. **O fim da história da arte**: uma revisão dez anos depois. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da Cultura de Massa**. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- . **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- . Teses sobre filosofia da história. In: KOTHE, Flávio (org.). **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática (coleção Grandes Cientistas Sociais), 1985.
- BÍBLIA ON-LINE. Disponível em: <<http://www.bibliaonline.com.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.
- BRASIL. Decreto de 23 de novembro de 1820, re-redigido em 1826. Transforma a *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios*, aberta em 1916, em *Imperial Academias das Bellas Artes*, e estabelece seu estatuto de funcionamento. **Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro, Caixa 6283. Disponível em <http://www.dezenovevinte.net/documentos/estatutos_1820.htm>. Acesso em: 12 abr. 2008.

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC, 116 p., 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Visitado em: 24 mai. 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Visitado em: 07 mai. 2008.
- BROWN, Stephen; GERRARD, David. Adding Value To On-line Collections For Different Audiences (artigo apresentado no evento). **Museums and the Web 2005**, Toronto, 31 de março de 2005. Disponível em: <<http://www.archimuse.com/mw2005/papers/brown/brown.html>>. Acessado em: 23 nov. 2006.
- BULHÕES, M^a. Amélia. As correntes abstratas na América Latina: um duplo movimento. In: BULHÕES, M^a. Amélia; KERN, M^a. Lucia Bastos (orgs.). **Artes plásticas na América Latina contemporânea**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.
- BUTOR, Michel. Crítica e invenção. In: ————. **Repertório**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CALLEGARO, Tânia. Jogos na Web e o ensino da história da arte. **Comunicação & Educação** (revista do Curso de Gestão de Processos Comunicacionais da USP), São Paulo, ano 10, n. 1, jan./abr. 2005.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4^a edição. São Paulo: Edusp, 2003.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país do espelho**. Porto Alegre: L&PM, 2004.
- CATAPAN, Araci Hack. **TERTIUM: O novo modo do ser, do saber e do apreender. Construindo uma taxionomia para mediação pedagógica em TCD**. Tese de doutorado em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. 2001.
- CAVALCANTI, Lauro. O quarteto antropofágico: da redescoberta ao moderno e ao contemporâneo. In: CHAGAS, Mário (org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Museus: Antropofagia da memória e do patrimônio**, Brasília, n. 31, 2005.
- CERVANTES, Miguel de. **Don Quixote de La Mancha** (e-Books Brasil, 2005). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00008a.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2007.
- CERVEIRA-PINTO, Antonio. El Museo Inmaterial (texto de apresentação de tal conceito no próprio *site* da instituição). MEIAC: **Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporanea**. Disponível em: <http://www.meiac.org/actividades_nuevo/areas/museo_inmaterial.html>. Acesso em: 13 dez. 2005.
- CETIC. **TIC Domicílio e usuários: pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil** (pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil nos anos de 2005, 2006 e 2007). Disponível em: <<http://www.cetic.br.htm>>. Acesso em: 04 mai. 2008.

CHAGAS, Mário. Apresentação. In: ———. (org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Museus: Antropofagia da memória e do patrimônio**, Brasília, n. 31, 2005.

CHIARELLI, Tadeu. Considerações sobre o uso de imagens de segunda geração na arte contemporânea. In: BASBAUM, Ricardo (org.). **Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2001.

COELHO, Teixeira. **Usos da cultura: políticas de ação cultural**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CRESPO, Daniel Sánchez. Taller Narrativa Digital (transcrição de conferência). **Narrativas y Videojuegos**, Sevilla, janeiro de 2003. Disponível em: <<http://amsterdam.nettime.org/Lists-Archives/nettime-lat-0305/msg00032.html>>. Acesso em: 15 nov. 2004.

CRIMP, Douglas. **Sobre as ruínas do museu**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CULLER, Jonathan. **As idéias de Barthes**. São Paulo: Cultrix e USP, 1988.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odysseus e Edusp, 2006.

DECARLI, Georgina; TSAGARAKI, Christina. Los Museos Latinoamericanos e Internet: la experiencia de la Red-ILAM (publicado no *site* em 2003). **Revista do Instituto Latinoamericano de Museus**. Disponível em: <http://www.ilam.org/ILAMDOC/ILAM_pub/Edit2_Museos_Internet.pdf>. Acesso em: 13 set. 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIAMOND, Sara. Participation, Flow, and the Redistribution of Authorship: The Challenges of Collaborative Exchange and New Media Curatorial Practice (artigo apresentado no evento). **Museums and the Web 2005**, Toronto, 31 de março de 2005. Disponível em: <<http://www.archimuse.com/mw2005/papers/diamond/diamond.html>>. Acesso em: 26 out. 2006.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: Forma e Indeterminação nas Poéticas Contemporâneas**. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ENCICLOPÉDIA DE LA FILOSOFÍA GARZANTI (assessoria de Gianni Vattimo). Barcelona: Ediciones B, 1992.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL (lançada em 2001, com verbetes sobre artes visuais, arte-tecnologia, teatro e literatura brasileira). Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2690>. Acessos durante o ano de 2007.

ESKELINEN, Markku. Towards Computer Game Studies (artigo publicado em maio de 2004 e atualizado em novembro de 2004). **Electronic Book Review**. Disponível em: <http://www.electronicbookreview.com/v3/servlet/ebr?essay_id=eskelinen&command=view_essay>. Acesso em: 24 jan. 2005.

———. The Gaming Situation. **Game Studies**, ano 1, v. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.gamestudies.org/0101/eskelinen>>. Acesso em 03 jun. 2005.

ESPADAS, Javier; FERRERAS, Rufino. Nuevas tecnologías para la difusión y la educación en el Museo Thyssen-Bornemisza. In: **Mus-A** (revista dos museus de Andaluzia), n. 2, ano 2, 2003.

FERNANDES, Cybele Vidal Neto. O Ensino de Pintura e Escultura na Academia Imperial das Belas Artes. **Revista Eletrônica 19 & 20** (dedicada ao estudo da arte brasileira do século XIX e início do XX), ano 2, n. 3, junho de 2007. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/aiba_ensino.htm>. Acesso em: 9 jul. 2007.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2004.

———. O que é um autor? (conferência proferida na Sociedade Francesa de Filosofia em 1969). In: **Ditos e escritos III**: estética, literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FRASCA, Gonzalo. Simulation 101: Simulation versus Representation (publicado no *site* em 2001). **Ludology**. Disponível em: <<http://www.ludology.org/articles/sim1/simulation101.html>>. Acesso em: 12 jun. 2005.

FREIRE, Cristina. **Além dos mapas**: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo. São Paulo: Annablume, FAPESP e SESC-SP, 1997.

———. **Poéticas do processo**: Arte Conceitual no museu. São Paulo: Iluminuras & MAC-USP, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **La actualidad de lo bello**. Barcelona: Paidós, 1996.

———. **Verdad y metodo**. Salamanca: Sígueme, 1977.

GALARD, Jean. **Fórum Permanente** (transcrição de entrevista). Disponível em: <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/painel_old/entrevistas/document.2006-03-28.9976758843>. Acesso em: 04 abr. 2006.

GALLO, Sílvio. Saberes, transversalidade e poder. In: **Educação on-line** (*site* coordenado pela Profa. Leny Magalhães Mrech da USP). Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 03 abr. 2007.

- GELERNTER, David. **The second coming**. Disponível em: <http://www.edge.org/3rd_culture/gelernter/gelernter_p1.html>. Acesso em: 20 fev. 2008.
- GREENBERG, Clemente. **Clemente Greenberg e o Debate Crítico** (compilação de textos feita por Glória Ferreira e Cecília Cotrim). Rio de Janeiro: Zahar e Funarte, 1997.
- GROSSMANN, Martin. **O Hipermuseu: a arte em outras dimensões**. Tese de livre-docência, Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo. 2001.
- GOUVEIA, Patrícia Figueira. Cartografia e mapeamento dinâmico. **Projecto Redes: Publicações** (coordenado pelo Prof. José Bragança Miranda, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em: <http://www.cecl.com.pt/redes/publicacoes_online.htm>. Acesso em: 06 set. 2008.
- GULLAR, Ferreira. Teoria do não-objeto. **Jornal do Brasil** (suplemento dominical), Rio de Janeiro, entre 21 nov. e 20 dez. de 1960.
- HARBER, Alícia. MUVA: museu virtual de artes El País. **Porto Arte: Revista de Artes Visuais** (Instituto de Artes, UFRGS), Porto Alegre, v. 11, n. 20, jun. 2000.
- HARGREAVES, Andy. Educadores na idade da insegurança (gravação filmica da palestra ministrada na Universidade Anhebi/São Paulo). **TV Cultura** (1 h.). Transmissão em: 09 jun. 2004.
- HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- . **Maneirismo: a crise da renascença e o surgimento da arte moderna**. 2ª Edição. São Paulo: Perspectiva (Coleção Stylus), 1993.
- HOFSTADTER, Douglas. **Godel, Escher, Bach: um entrelaçamento de gênios brilhantes**. São Paulo: UNB, Imprensa Oficial de São Paulo, 2001.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. **Los museos y sus visitantes**. Madri: Trea, 1998.
- HUYSEN, Andréas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia** (compilação de textos por Heloisa Buarque de Hollanda). 2ª edição. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.
- ICOM. Disponível em: <<http://icom.museum>>. Acesso em: 05 mar. 2006.
- . Mesa-redonda de Santiago do Chile (carta publicada em 30 mai. 1972). **Revista museu: cultura levada a sério**. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/legislacao/museologia/ Mesa_chile.htm>. Acesso em: 20 jul. 2004.
- KOPTCKE, Luciana Sepulveda. Bárbaros, escravos e civilizados: o público dos museus no Brasil. In: CHAGAS, Mário (org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Museus: Antropofagia da memória e do patrimônio**, Brasília, n. 31, 2005.

- KOSUTH, Joseph. Art After Philosophy (texto lançado em 1969). **October** (revista internacional de arte). Disponível em: <http://www.ubu.com/papers/kosuth_philosophy.html>. Acessado em: 20 jan. 2007.
- LACLOTTE, Michel; CUZIN, Jean-Pierre. **El Louvre**: la pintura europea (catálogo impresso com acervo de pintura do Museu). Paris: Scala Reunion des Musées Nationaux, 1993
- LEITE, Maria Isabel. Museu de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana. **Museu, Educação e Cultura**. São Paulo: Papirus, 2005.
- . **O que e como desenham as crianças?** Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância. Tese de doutorado em Educação, UNICAMP. 2001.
- LEPARGNEUR, Hubert. **Introdução aos estruturalismos**. São Paulo: Herder e USP, 1972.
- LEVEY, Michael. **Pintura e escultura na França 1700-1789**. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1997.
- . **Cibercultura**. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2000.
- . **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- LOBATO, Monteiro. A propósito da exposição Malfatti. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 de dez. de 1917. Disponível em: <<http://pessoal.educacional.com.br/up/2600001/376881/Paranóia%20ou%20mistificação.doc>>. Acesso em: 15 mar. 2008.
- MAGNIER, Thierry; HALLENSLEBEN, Georg. **Solange e o Anjo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.
- MALRAUX, André. **O museu imaginário**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2005.
- MANOVICH, Lev. **El lenguaje de los nuevos medios de comunicación**: la imagen em la era digital. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- . Database as a Genre of New Media. VESMA, Victoria (org.). **Database Aesthetics**: Issues od Organization and Category in Online Art. Disponível em: <http://vv.arts.ucla.edu /AI_Society/manovich.html>. Acesso em: 12 set. 2007.
- . Espaço navegável. **Revista de Comunicação e Linguagens** (Universidade Nova de Lisboa), Lisboa: Relógio D' Água editores, vol. 34/35, jun. 2005.
- . Visualização de dados como uma nova abstração e anti-sublime. In LEÃO, Lúcia (org.). **Derivas**: cartografia do ciberespaço. São Paulo: Annablume, 2004.

MARABLE, Bart. Experience, Learning, and Research: Coordinating the Multiple Roles of On-line Exhibitions (artigo apresentado no evento). **Museums and the Web 2004**, Toronto, 2004. Disponível em: <<http://www.archimuse.com/mw2004/papers/marable/marable.html>>. Acesso em: 12 dez. 2006.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **De los medios a las mediaciones**: comunicación, cultura y hegemonía. México: Gustavo Gili, 1987.

_____. Dislocaciones del tiempo y nuevas topografias de la memória. In: HOLANDA, Heloisa Buarque; RESENDE, Beatriz (orgs.). **Artelatina**: cultura, globalização e identidade cosmopolita. Rio de Janeiro: Aeroplano e Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 2000.

_____. Programa Roda Viva (gravação fílmica de programa de entrevista). **Tv Cultura** (2 hs.). Transmissão em: 22 de out. 2002.

_____; REY, Germán. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. 2ª edição. São Paulo: Senac, 2004.

MAYER, Ralph. **Manual de Artista de técnicas e materiais**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MAYHEW, James. **Érica e os Impressionistas**. São Paulo: Moderna, 2001.

MENDES, Cláudio Lúcio. **Jogos eletrônicos**: diversão, poder e subjetivação. São Paulo: Papyrus, 2006.

MONTAIGNE, Michael de. **Ensaio**. Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural (Série Os Pensadores), 1996.

MOXEY, Keith. **Teoria, prática y persuasión**: estudios sobre historia del arte. Barcelona: Serbal, 2004.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: UNESP e Itaú Cultural, 2003.

NASCIMENTO JÚNIOR, José do. Apresentação. In: CHAGAS, Mário (org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Museus**: Antropofagia da memória e do patrimônio, Brasília, n. 31, 2005.

NAZARENO, Cláudio; BOCCHINO, Elizabeth Veloso; MENDES, Fábio Luis; PAZ FILHO, José de Sousa. **Tecnologias da informação e sociedade**: o panorama brasileiro. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 2006. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/Publicacoes/html/pdf/tecnologia_info.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2006.

NIGTEN, Anne. Bosch Adventure Game (conferência assistida em simpósio). **Emoção Art.ficial**, Fundação Itaú Cultural, São Paulo, 13 ago. 2002.

OBSERVATÓRIO DE MUSEUS E CENTROS CULTURAIS. I **boletim**, ano 1, ago. 2006. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/downloads/boletim_observat%F3rio.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2006.

O'DOHERTY, Brian. **No interior do Cubo Branco**: a ideologia do espaço da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OCAMPO, Estela; PERAN, Martín. **Teorías del arte**. 2ª Edição. Barcelona: Icaria, 1993.

OITICICA, Hélio. Bases fundamentais para uma definição de "Parangolé" (reprodução digital das folhas datilografadas pelo artista em 01 nov. 1964, Rio de Janeiro). **Programa Hélio Oiticica**: Itaú Cultural, São Paulo. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=documentos&cod=49&tipo=2>>. Acesso em: 12 mar. 2007.

———. Esquema Geral da Nova Objetividade (publicado originalmente no catálogo da exposição *Uma Nova Objetividade Brasileira*, realizada no Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro, abr. 1967). In: PECCININI, Daisy Valle Machado (org.). **Objeto na Arte, Brasil anos '60** (catálogo de exposição realizada no Museu de Arte Brasileira). São Paulo: FAAP, 1978a.

———. O objeto: instâncias do problema do objeto (publicado originalmente na Revista GAM, Rio de Janeiro, n. 15, fev. 1968). In: PECCININI, Daisy Valle Machado (org.). **Objeto na Arte, Brasil anos '60**. São Paulo: FAAP, 1978b.

———. Parangolé: da antiarte às apropriações ambientais de Oiticica (publicado originalmente na Revista GAM, Rio de Janeiro, n. 6, mai. 1967). In: PECCININI, Daisy Valle Machado (org.). **Objeto na Arte, Brasil anos '60**. São Paulo: FAAP, 1978c.

———. Situação da Vanguarda no Brasil (publicado originalmente em 15 dez. 1966). In: PECCININI, Daisy Valle Machado (org.). **Objeto na Arte, Brasil anos '60**. São Paulo: FAAP, 1978d.

OMAR, Arthur. **Folha de São Paulo** (transcrição de entrevista de Arthur Omar concedida a Adriana Lift, publicada no caderno Informática), São Paulo, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.museuvirtual.com.br/targets/galleries/targets/mvab/targets/arthuromar/targets/entrevistas/languages/portuguese/html/entrevistaarteeweb.html>>. Acesso em: 22 mar. 2005a.

———. **Entrevista de Arthur Omar para Guiomar Ramos sobre o anti-documentário em Congo (1972) e O Anno de 1798 (1975)** (transcrição de entrevista), out. 1993. Disponível em: <<http://www.museuvirtual.com.br/targets/galleries/targets/mvab/targets/arthuromar/targets/entrevistas/languages/portuguese/html/sobreoantidocumentario.html>>. Acesso em: 22 mar. 2005b.

PAIM, Gilberto. **A beleza sob suspeita**: o ornamento em Ruskin, Lloyd Wright, Loos, Le Corbusier e outros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da Estética**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo (orgs.). **Palavras-chave em Educação Não-Formal**. Campinas: Setembro; CMU Publicações; UNICAMP, 2007.
- PARLETT, Malcolm; HAMILTON, David. Avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: MESSICK, Rosemary; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília da Rocha (orgs.). **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Texto, Crítica, Escritura**. São Paulo: Ática, 1978.
- PETRY, Luís Carlos. **Topofilosofia: o pensamento tridimensional na hipermídia**. Tese de doutorado em Comunicação e Semiótica, PUC de São Paulo. 2003.
- ; BAIRON, Sérgio. **Psicanálise e história da Cultura** (livro e CD-Rom). Caxias do Sul/São Paulo: EDUCS/Mackenzie, 2000.
- POLTRONIERI, Fabrizio. O Jogo do Parangolé: relações entre a anti-arte e as estéticas tecnológicas. **I Congresso Internacional de Estéticas Tecnológicas**, PUC, São Paulo, 4 jun. 2006. Disponível em: <<http://www.fapz.org/paginas/textos/paginasTextos/oJogoDoParangole.php>>. Acesso em: 20 de mai. 2008.
- PORTINARI, João Cândido. Projeto Portinari. **Estudos Avançados** (publicação quadrimestral do Instituto de Estudos Avançados da USP), São Paulo, vol.14, n 38, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142000000100021&script=sci_arttext&tIng=en>. Acesso em: 11 jun. 2000.
- RIPA, Cesare. **Iconología** (primeiro levantamento iconológico realizado, publicado em 1593). Volume II. Madri: Akal, 1987.
- ROELS, Reynaldo. O ensino da arte diante das mudanças na estética contemporânea (conferência assistida). **Centro Integrado de Cultura**, Florianópolis, 19 nov. 2004.
- ROUSSEAU, Jean J. **Emílio**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RUSHKOFF, Douglas. **Um jogo chamado futuro: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.
- SAAVEDRA, Augusto; BENAVENTE, Roberto. El império de las emociones (entrevista concedida a Cláudia Aguilera). **Revista Patrimônio Cultural**, n. 37, ano 10, 2005. Disponível em: <http://www.dibam.cl/patrimonio_cultural/patrimonio_museo/art_imperio.htm>. Acesso em: 25 set. 2006.
- SALGUEIRO, Valéria. *Grand Tour*: uma contribuição à história do viajar por prazer e por amor à cultura. **Revista brasileira de história** (revista semestral da Associação Nacional de História), São Paulo, v. 22, n 44, 2002.

- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Museus brasileiros e política cultural. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), São Paulo, vol.19, n. 55, jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092004000200004&script=sci_arttext&tlng=en#nt>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.
- . Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano (artigo originalmente publicado na Revista FAMECOS, n. 22, Porto Alegre, dez. 2003). **CiberAnálises: Estudos em Cibercultura**. Disponível em: <<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/viewFile/229/174>>. Acesso em: 10 dez. 2007.
- . Games e comunidades virtuais (texto escrito para a exposição *hiPer> relações eletro//digitais*, Instituto Sérgio Motta e Santander Cultural, set. 2004, Porto Alegre). **Canal Contemporâneo: tecnopolíticas**. Disponível em: <<http://www.canalcontemporaneo.art.br/tecnopoliticas/>>. Acesso em: 25 jan. 2005.
- SCANLON, Eileen; JOBES, Ann; BARNARD, Jane; THOMPSON, Julie; CALDER, Judith. Evaluating information and communication technologies for learning. **Institute for Educational Technology** (vinculado a Universidade Aberta do Reino Unido). Disponível em: <http://ifets.ieee.org/periodical/vol_4_2000/scanlon.html>. Acesso em: 20 abr. 2007.
- SERRA, Paulo. **O problema da Técnica e o Ciberespaço**. Covilhã: Labcom Books, 1996. Disponível na Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação (LOCC): <http://bocc.unisinos.br/pag/jpserra_problema.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2007.
- SILVA, Edson Rosa da. O museu imaginário e a difusão da cultura. **Revista Semear** (vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio), Rio de Janeiro, vol. 6, ano 6, 2002. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/Catedra/revista/6Sem_14.html>. Acesso em: 26 nov. 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: ——— (org.). **O Sujeito da Educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SISTEMA BRASILEIRO DE MUSEUS. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/cnm_apresentacao.htm>. Acesso em: 14 jan. 2008.
- SOLANILLA, Laura. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de interactividad? El caso de los webs de los museos de historia y arqueología. **Digit.HUM: Revista digital d'humanitats** (Universidade Aberta da Catalunha), n 4, abr. 2002. Disponível em: <http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/solanilla0302/solanilla0302_imp.html>. Acesso em: 21 set. 2006.
- TEATHER, Lynne. A Museum is A Museum is A Museum... Or Is It?: a discussion of Museology on the Web (artigo apresentado no evento). **Museums and the Web 1998**, Toronto, 20 mai. 1998. Disponível em: <http://www.archimuse.com/mw98/papers/teather/teather_paper.html>. Acesso em: 04 abr. 2006.

VALENTE, Carlos; MATTAR, João. **Second Life e Web 2.0 na Educação**: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

VALÉRY, Paul. O problema dos museus. In: CHAGAS, Mário (org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Museus**: Antropofagia da memória e do patrimônio, Brasília, n. 31, 2005.

VERGO, John; KARAT, Clare-Marie; KARAT, John; et alli. Less Clicking, More Watching: Results from the User-Centered Design of a Multi-Institutional Web Site for Art and Culture (artigo apresentado no evento). **Museums and the Web 2001**, Toronto, 15 mar. 2001. Disponível em: <<http://www.archimuse.com/mw2001/papers/vergo/vergo.html>>. Acesso em: 18 dez. 2006.

WERTHEIN, Jorge. Inclusão digital (ou exclusão) no Brasil? **RITLA**: Rede de Informação Tecnológica Latino Americana (junto ao Observatório latino-americano de Tecnologias em Educação). Disponível em: <http://www.ritla.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1949&Itemid=214>. Acesso em: 03 dez. 2007.

WILL, Chris. Entrevista concedida no Museu Boijmans Van Beuningen, de Roterdã, 27 nov. 2006. Notas.

WOLFFLIN, Heinrich. **Conceitos fundamentais de história da arte**: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente (tradução da 16ª edição, de 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

INTERFACES OBSERVADAS EM TRABALHO DE CAMPO:

ANDREWS, Jim. **Vispo**: lingu(im)age. Disponível em: <<http://vispo.com>>. Acesso em: 01 out. 2007.

ARTCHIVE (editado por Mark Harden). Disponível em: <<http://artchive.com>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

ARTCYCLOPEDIA. Disponível em: <<http://www.artcyclopedia.com>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

ARTQUIZZ. Disponível em: <<http://artquizz.free.fr>>. Acesso em: 23 mai. 2008.

BOSCH UNIVERSE. Esteve disponível em: <<http://www.boschuniverse.org>>. Acessado em: 10 nov. 2003.

———. **Jheronimus Bosch Adventure Game**. Esteve disponível em: <<http://www.boschuniverse.org>>. Acesso em: 10 nov. 2003. (atualmente indisponível)

———. **Memory spel**. Disponível em: <<http://www.boschuniverse.org/memoryspel>>. Acesso em: 19 jun. 2008.

BRITISH MUSEUM. **Ancient Egypt** (última atualização em set. 1999). Disponível em: <<http://www.ancientegypt.co.uk/menu.html>>. Acesso em: 09 mai. 2006.

———. **Ancient Civilizations**. Disponível em: <http://www.ancientcivilizations.co.uk/home_set.html>. Acesso em: 09 mai. 2006.

CGFA (criado e mantido por Carol Gerten-Jackson). Disponível em: <<http://cgfa.sunsite.dk/index.html>>. Acesso em: 12 jul. 2008.

CLEVELAN MUSEUM OF ART. **Egyptomania**. Disponível em: <<http://www.clevelandart.org/kids/egypt/index.html>>. Acesso em: 09 jan. 2008.

GUGGENHEIM COLLECTION. Disponível em: <<http://www.guggenheimcollection.org>>. Acesso em: 18 mai. 2008.

HISTORIA DA ARTE.COM.BR. **Quiz-arte**. Disponível em: <<http://www.historiadaarte.com.br/jogos.html>>. Acesso em: 13 jun. 2008.

LACMA, Los Angeles Country Museum of Art. **Families & Children in American Art**: Online Game. Disponível em: <http://www.lacma.org/programs/familygame/index_esp.aspx>. Acesso em: 14 jul. 2008.

LOUVRE. Disponível em: <<http://www.louvre.fr>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

———. **Visite virtuelle**. Disponível em: <http://www.louvre.fr/llv/musee/visite_virtuelle.jsp?bmLocale=en>. Acesso em: 20 jun. 2008.

MAC VIRTUAL, Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.macvirtual.usp.br>>. Acesso em: 18 mai. 2008.

———. **Arte do Século XX/XXI**: visitando o MAC na Web (o hipervínculo para esta interface é disponibilizada a partir do Museu Experimental). Disponível em: <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/index.html>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

———. **Museu experimental**: curadoria virtual 3D. Disponível em: <http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/curadoria3D/template_projetos_curadoria3D.asp>. Acesso em: 18 mai. 2008.

———. **Museu lúdico**. Disponível em: <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/ludico.html>>. Acesso em: 18 mai. 2008.

———. **Museu Universitário**: visita virtual 360°. Disponível em: <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/360/web/25.asp>>. Acesso em: 18 mai. 2008.

METROPOLITAN Museum of Art. **Explore & learn**. Disponível em: <http://www.metmuseum.org/explore/Whats_New.asp>. Acesso em: 02 abr. 2008.

———. **The Tomb Perneb**. Disponível em: <http://www.metmuseum.org/explore/perneb_tomb/index.html>. Acesso em: 04 abr. 2008.

———. **Timeline of Art History**. Disponível em: <<http://www.metmuseum.org/toah/splash.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2008.

MNBA, Musée National des Beaux-Arts (Québec). **Mysteries at the Musée**. Esteve disponível em: <<http://www.mnba.qc.ca>>. Acessado em 15 fev. 2005. (atualmente indisponível)

MOLLEINDUSTRIA. **McDonald's Video Game**. Disponível em: <<http://www.mcvideogame.com>>. Acesso em 22 nov. 2006.

MOMA, Museum of Modern Art. **Destination: Modern Art**. Disponível em: <<http://www.moma.org/destination>>. Acesso em: 28 mai. 2008.

MUSEO NACIONAL DEL PRADO. Disponível em: <<http://www.museodelprado.es>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

MUSEO THYSSEN-BORNEMISZA. Disponível em: <<http://www.museothyssen.org>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

———. **Visita virtual**. Disponível em: <http://www.museothyssen.org/thyssen/coleccion/visita_virtual.html>. Acesso em: 23 abr. 2008.

———. **Guido contra el señor de lãs sombras**. Disponível em: <<http://www.educathyssen.org/pequenothyssen/thyssen.swf>>. Acesso em: 05 jun. 2008.

———. **Espacio abierto**: plataforma de proyectos. Disponível em: <http://www.educathyssen.org/comunidades/directorio_comunidades.asp>. Acesso em: 13 jul. 2008.

———. **Los enigmas de Educa Thyssen**. Disponível em: <<http://www.educathyssen.gentedemente.com/fases.php>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

MUSEU DA PESSOA. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/>>. Acesso em: 11 jul. 2008.

MUSEUM OF FINE ARTS (Boston). **Explore Ancient Egypt** (página ganhadora do prêmio New England Web Desig Awards, 2000). Disponível em: <<http://mfa.org/egypt/explore%5Fancient%5Fegypt/>>. Acesso em: 21 jun. 2008.

———. **Pharaohs of the Sun** (página lançada para exposição do tema, realizada entre novembro de 1999 e fevereiro de 2000). Disponível em: <<http://www.mfa.org/egypt/amarna/index.html>>. Acesso em: 21 jun. 2008.

MUVA **Museo Virtual de Artes El Pais**. Disponível em: <<http://muva.elpais.com.uy>>. Acesso em: 12 abr. 2005.

———. **Museo Virtual de Artes El Pais** (segundo prédio). Disponível em: <<http://muva.elpais.com.uy>>. Acesso em: 06 jun. 2008.

MVAB. **Museu Virtual de Arte Brasileira**. Disponível em: <<http://www.museuvirtual.com.br>>. Acesso em: 14 mai. 2008.

———. **Arthur Omar**. Disponível em: <<http://www.museuvirtual.com.br/targets/galleries/targets/mvab/targets/arthuromar/languages/portuguese/html/main.html>>. Acesso em: 21 abr. 2008.

NATIONAL GALLERY (Londres). **Noisy Paintings**. Disponível em: <http://www.nationalgallery.org.uk/art_action_zone/noisy/default_acc.htm>. Acesso em: 14 jul. 2008.

———. **Transcriptions Animation**. Disponível em: <<http://www.nationalgallery.org.uk/collection/transcriptions/animation>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

———. **Transcriptions LFS Shorts**. Disponível em: <<http://www.nationalgallery.org.uk/collection/transcriptions/film>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

NATIONAL MUSEUM OF WILDLIFE ART. **Art tales: Telling stories with wildlife**. Disponível em: <http://www.wildlifeart.org/Frame_Games.cfm>. Acesso em: 08 jul. 2008.

NATIONAL PORTRAIT Gallery. **Shakespeare Quiz**. Disponível em: <<http://www.npg.org.uk/live/edquizshakespeare.asp>>. Acesso em: 12 jul. 2008.

NGA, National Gallery of Art (Washington). **Dutch dollhouse Interactive**. Disponível em: <<http://www.nga.gov/kids/zone/zone.htm#dollhouse>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

———. **Saint George and the Dragon**. Disponível em: <<http://www.nga.gov/kids/rogier/rogier1.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2008.

———. **Sculpture Garden**. Disponível em: <<http://www.nga.gov/kids/lizzy/lizzy.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2008.

———. **Still life composer**. Disponível em: <<http://www.nga.gov/kids/zone/stilllife.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2008.

———. **The art zone**. Disponível em: <<http://www.nga.gov/kids/zone>>. Acesso em: 05 jun. 2008.

———. **The Quest for Immortality: treasures of Ancient Egypt**. Disponível em: <<http://www.nga.gov/kids/kidquest.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2008.

NORTH CAROLINA ART MUSEUM. **Mystery of the poison-dart frog**. Disponível em: <<http://www.ncartmuseum.org/costarica>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

———. **Jigsaw Masterpieces**. Disponível em: <<http://ncartmuseum.org/exhibitions/student/puzzles.shtml#jigsaw>>. Acesso em: 04 jun. 2008.

———. **Timeline**. Disponível em: <<http://ncartmuseum.org/collections/timeline.shtml>>. Acesso em: 23 mai. 2008.

———. **Treasure Hunt**. Disponível em: <<http://ncartmuseum.org/exhibitions/student/puzzles.shtml#jigsaw>>. Acesso em: 18 jun. 2008.

OCAIW. Orazio Centaro's Art Images on the Web. Disponível em: <<http://www.ocaiw.com>>. Acesso em: 08 jul. 2008.

OLGA'S GALLERY (criado por Olga, Helen, Yuri e Sergey Mataev). Disponível em: <www.abcgallery.com>. Acesso em: 12 jun. 2008.

OMAR, Arthur. **Heterogramas**. Disponível em: <<http://www.museuvirtual.com.br/targets/galleries/targets/mvab/targets/arthuromar/targets/heterogramas/languages/portuguese/html/index.html>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

———; MORICONI, Matteo. **A terceira face da carta**. Disponível em: <http://www.museuvirtual.com.br/jogos/memo_ao.html>. Acesso em: 20 jun. 2008.

PROJETO PORTINARI. **Viagem ao mundo de Candinho**. Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/candinho/index.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2008.

SEATTLE ART MUSEUM. **Egypt: Gift of the Nile** (página desenvolvida para exposição realizada entre out. 1998 e jan. 1999). Disponível em: <<http://www.seattleartmuseum.org/Exhibit/Archive/egypt/discover>>. Acesso em: 13 jan. 2008.

———. **Play online**. Disponível em: <<http://www.seattleartmuseum.org/Learn/SchoolTeacher/learnonline.asp#>>. Acesso em: 23 mai. 2008.

SECOND LIFE. Disponível em: <<http://secondlife.com>>. Acesso em 15 abr. 2008.

TATE GALLERY. **Momento Mori**. Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/kids/mementomori>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

———. **My imaginary city**. Disponível em: <<http://kids.tate.org.uk/games/my-imaginary-city/>> Acesso em: 01 set. 2008.

———. **Tate Art Detective: the case of the mysterious object**. Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/detective/mysteriousobject.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

THE OPTE PROJECT. Visualização gráfica de *nós* e de *rotas* em parte da Internet, versão de janeiro de 2005. Disponível em: <<http://www.opte.org/maps>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Voyage of the St. Louis**. Disponível em: <<http://www.ushmm.org/museum/exhibit/online/stlouis>>. Acesso em: 19 mai. 2006.

V2_ARCHIVE. **Jheronimus Bosch internet game**. Disponível em: <<http://framework.v2.nl/archive/archive/node/work/default.xslt/nodenr-124875>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

VAN GOGH MUSEUM. **Permanent Collection**. Disponível em: <<http://www.vangoghmuseum.nl>>. Acesso em: 12 mai. 2008.

VIRTUAL MUSEUM OF CANADA. Disponível em: <<http://www.virtualmuseum.ca>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

WEB GALLERY OF ART. Disponível em: <www.wga.hu>. Acesso em: 13 jun. 2008.

WIKIPEDIA. Disponível em: <<http://www.wikipedia.org>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

REPRODUÇÕES, FOTOGRAFIAS E IMPRESSOS:

BOSCH, Jheronimus. **Os sete pecados capitais**. [ca. 1480]. Óleo sobre painel de madeira. 120 x 150 cm. Museu do Prado. Disponível em: <http://www.boschuniverse.org//index.cfm?action=large&workname=seven_deadly_sins/seven_deadly_sins>. Acesso em: 20 jun. 2008.

———. **O mascate**. [ca. 1490]. Óleo sobre painel de madeira. 71 x 70,6 cm. Museu Boijmans. Disponível em: <<http://www.boschuniverse.org//index.cfm?action=large&workname=pedlar/pedlar>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

CHRISTO; JEANNE-CLAUDE. **Reichstag empacotado**. 1971-1995. Fotografia documental de Wolfgang Volz. Cor. Dimensões variadas. Berlim. Disponível em: <<http://christojeanneclaude.net/wr.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

DA VINCI, Leonardo. **A anunciação**. [ca. 1472]. Óleo e tempera sobre painel de madeira. 98 x 217 cm. Galeria Uffizi, Florença.

DAVID, Jacques-Louis. **A morte de Marat**. 1793. Óleo sobre tela. 125 x 160 cm. Museu de Belas Artes da Bélgica.

DI CAVALCANTI. **Capa do catálogo da Semana de Arte Moderna**. 1922. Gravura P&B. São Paulo.

DUCHAMP, Marcel. **Etan donné** - 1. La chute d'eau; 2. Le gaz d'éclairage. 1946-66. Instalação. 242,5 x 177,8 x 124,5 cm. Museu da Filadélfia.

ENTARTETE KUNST. Cartaz de exposição realizada em Munique/Alemanha. 1937. Disponível em: <<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/0/00/EntarteteKunst.jpg>>. Acesso em: 30 mai. 2008.

HANSON, Duane. **Homem em um banco**. 1997-98. Escultura em tamanho natural, vinil policromado e acessórios. Disponível em: <http://www.saatchi-gallery.co.uk/artists/artpages/duane_hanson_man_bench.htm>. Acesso em: 10 jul. 2008.

ILLUMINATOR999. **Península III: Marawa, *Second Life***. 13 jul. 2008. Captura de imagem. Cor. 1680x989 pixels. Licença Creative Commons. Disponível em: <<http://flickr.com/photos/illuminator999/2666910230/sizes/o/>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

JARNOUX, Maurice. **André Malraux em seu *Musée Imaginaire***. 1954. Fotografia. P&B. Disponível em: <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/referencias/banco_imagens/photo_album_varios/malraux/image_preview>. Acesso em: 30 mai. 2007.

MUNIZ, Vik. **Double Mona Lisa (after Warhol)**. 1999. Manteiga de amendoim e geléia. 21.9 x 152 cm. Disponível em: <http://www.artnet.com/usernet/awc/awc_workdetail.asp?aid=424520152&gid=424520152&cid=109722&wid=424748148&page=1>. Acesso em: 01 jul. 2008.

VICTOIRE DE SAMOTHRACE (autor desconhecido). [ca. 190 aC.]. Escultura em mármore. 3,28 metros de altura. Museu do Louvre.

OITICICA, Hélio. **B11 caixa Bólide 09**. 1964-65. Madeira e material plástico. Coleção de César e Claudio Oiticica. Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/modern/exhibitions/heliooiticica/rooms/room7.shtm>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

———. **P07 Parangolé Capa 04 'Clark'**. 1964-65. Tecidos e materiais plásticos. Coleção de César e Claudio Oiticica. Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/modern/exhibitions/heliooiticica/rooms/room9.shtm>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

———. **Relevo espacial vermelho** (série). 1960. Papel colorido. Coleção de César e Claudio Oiticica. Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/modern/exhibitions/heliooiticica/rooms/room5.shtm>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

OMAR, Arthur. **A Aspiração do Relâmpago** (série Antropofagia da face gloriosa). 1973-98. Fotografia P&B. 97,1 x 97,1 cm. Coleção Pirelli, MASP. Disponível em: <<http://site.pirelli.14bits.com.br/autores/145/obra/511>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

———. **A Menina dos Olhos** (série Antropofagia da face gloriosa). 1973-98. Fotografia P&B. 96,7 x 97,1 cm. Coleção Pirelli, MASP. Disponível em: <<http://site.pirelli.14bits.com.br/autores/145/obra/513>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

———. **Leite Zulú para Harmonia** (série Antropofagia da face gloriosa). 1973-98. Fotografia P&B. 97,1 x 97,0 cm. Coleção Pirelli, MASP. Disponível em: <<http://site.pirelli.14bits.com.br/autores/145/obra/509>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

PIRANESI, Giovanni Battista. **A fumaça de fogo**. 1761. Gravura água forte P&B. 77.79 x 51.43 cm. Disponível em: <http://collectionsonline.lacma.org/mwebcgi/mweb.exe?request=image;hex=46_27_6.jpg>. Acesso em: 12 jul. 2008.

———. **Arcaria gótica** (série Prisões inventadas). 1761. Gravura água forte P&B. 54.77 x 41.43 cm. Los Angeles County Museum of Art Disponível em: <<http://collectionsonline.lacma.org/mwebcgi/mweb.exe?request=record;id=13498;type=101>>. Acesso em: 12 jul. 2008.

———. **Ponte suspensa** - placa VII - segunda edição. 1761. Gravura água forte P&B. 56.1 x 41.5 cm. Disponível em: <http://www.artchive.com/artchive/P/piranesi/carceri_drawbridge.jpg.html>. Acesso em: 12 jul. 2008.

RICHTER, Gerhard. **A Anunciação depois de Ticiano**. 1973. Óleo sobre tela. 125.4 x 200.3 cm. Hirshhorn Museum, Washington. Disponível em <http://www.artchive.com/artchive/R/richter/richter_annunciation.jpg.html>. Acesso em: 01 jul. 2008.

ROBERT, Hubert. **Vista da Grande Galeria do Louvre**. 1796. Óleo sobre tela. 145 x 115 cm. Museu do Louvre.

———. **Vista imaginária da Grande Galeria do Louvre em Ruínas**. 1796. Óleo sobre tela. 145 x 115 cm. Museu do Louvre.

SOTO, Jesús-Rafael. **Quadrado Virtual Preto e Branco**. 1982. Relevô. 101 x 101 x 27cm. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/mon/exposicoes/soto/fotos/soto13.zip>>. Acesso em 20 jul. 2008.

TINTORETTO. Jacopo. **A Anunciação**. [ca. 1583-87]. Óleo sobre tela. 422 x 545 cm. Scuola San Rocco, Veneza.

VAN STALBEMT, Adriaen. Gabinete com painéis de pintura. [ca. 1630-40]. Móvel de madeira, acessórios de latão e pintura a óleo. 67 x 51 x 36 cm. Disponível em: <http://www.kunstkammer.com/e_seiten/frameobjekt.php?idnr=39>. Acesso em 12 jul. 2008.

WARBURG, Aby. **Mnemosyne**. 1925. Fotografia P&B. Disponível em: <<http://www.chart.ac.uk/chart2003/papers/pics/kwastek-fig2.jpg>>. Acesso em: 09 jul. 2008.

WARHOL, Andy. **Double Mona Lisa**. 1963. Serigrafia sobre tela. 94.3 x 72.4 cm. Disponível em: <<http://www.aiwaz.net/uploads/gallery/double-mona-lisa-1622-mid.jpg>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

———. **Mona Lisa**. 1963. Serigrafia sobre tela. 73.7 x 111.8cm. Disponível em: <http://www.shafe.co.uk/crystal/images/lshafe/Warhol_Mona_Lisa_1963.jpg>. Acesso em: 06 jul. 2008.