



REVISTA
APOTHEKE

Revista do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina

ISBN 2447-1267

V.6, n.2 (2020)

Processos de criação em Arte
e Arte Educação ou a Imanência
& Transcendência em Arte

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	004-007
EDITORIAL	008-012
SEÇÃO TEMÁTICA	013
Um campo para a criação: o desenvolvimento poético através do diário de pesquisa do pintor em formação Martha Werneck e Lício Bossolan	014-030
O Encantado: mediações e diálogos da cultura no processo de criação de Atílio Colnago Aparecido José Cirillo	031-045
Sala de aula - ateliê - galeria: A experiência com pintura na formação de professores-artistas Ricardo de Pellegrin, Ana Paula de Oliveira Cunico e Bruna Nátali da Rosa	046-058
Desenhos do desenhar: pesquisa e práticas de Stephen Farthing Anelise Zimmermann e Stephen Farthing	059-072
Processos de criação de arte educadores/as: a elaboração de recursos didáticos-brinquedos para que bebês aprendam (com) arte Regina Ridão Ribeiro de Paula e João Paulo Baliscai	073-085
Criação e reprodução no ensino de Artes Visuais: análise de paradigmas teórico-metodológicos Vinícius Stein e Marta Chaves	086-099
Criação: descobrindo um percurso híbrido Deni Dias	100-116
Efemeridades e Persistências: exposição e ações educativas em uma escola de educação formal Juliana Rossi Gonçalves e Taiza Mara Rauen Moraes	117-130

Como trazer para a escrita os processos criativos da pesquisa? Camila Serino Lia, Camila Feltre e Patrícia Marchesoni Quilici	131-144
Fora da Capital: oficina de documentário em vídeo digital Lucas Rossi Gervilla	145-160
Foto-ensaios de uma investigação sobre a formação docente em Artes Visuais Carla Juliana Galvão Alves e Natally Thayna dos Santos	161-174
O processo criativo de um livro ilustrado: uma experiência em Artes Visuais Maria Clara de Oliveira Pacheco e Arlete dos Santos Petry	175-190
Corpocinetismo: relações entre a representação do corpo humano e esculturas cinéticas Brenda Gomes Bazante	191-207
Lugar de Memória e Arte: Rastros de uma escola Francione Oliveira Carvalho, Ana Beatriz Marques Penna e Vitor Fernando de Barros Sant'Ana	208-224
Processos de Criação em Anne Sauvagnargues Édio Raniere da Silva e Andressa Silveira da Silva	225-237
ENSAIOS VISUAIS	238
Desbravamentos Marcelo Forte	239-248
Livro Arte: restituir memórias século XX-XXI Antônio José dos Santos Junior	249-259
ENSAIOS OU ESCRITOS DE ARTISTA	260
Escultura de Morar Milton Machado	261-270

Proyecto "Topiarius" y el tejido como reinención de sí Vanessa Freitag	271-284
ENTREVISTA	285
Narrativas pictóricas em pausa: entrevista com a artista professora Fátima Junqueira Marta Facco	286-290
NOTAS DE EXPERIÊNCIA	291
A viagem como formação Marcos Giannotti	292-302
A produção audiovisual da série de filmes O desenho conectando conhecimentos: a pesquisa, o ensino e a prática do desenho em debate Anelise Zimmermann	303-307
Da leveza como modo de habitar a paisagem uma experiência Mariana Libero Hauck Araújo	308-315

EXPEDIENTE

A Revista APOTHEKE é uma publicação eletrônica de caráter acadêmico-científico, editada pelo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, relacionado ao Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Com periodicidade quadrimestral, tem como propósito divulgar a produção de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que enfocam as relações entre Artes Visuais, Educação e Pintura, em diálogo com diferentes aportes teóricos, visando enriquecer a discussão interdisciplinar do conhecimento nas áreas de Artes Visuais e Educação. Publica artigos, ensaios, narrativas visuais, resultados de investigações baseadas nas Artes, resenhas, entrevistas e traduções. A revista tem como objetivo servir de veículo, não apenas para o conhecimento e as pesquisas já consolidadas, mas também para perspectivas inovadoras, tanto no que se refere à argumentação quanto à metodologia, e que se apresentam como alternativas aos modelos estabelecidos.

Universidade do Estado de Santa Catarina

Reitor: Prof. Dr. Dilmar Baretta

Centro de Artes – UDESC/CEART

Chefe de Departamento: Profa. Dra. Raquel Stolf

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

Coordenadora: Profa. Dra. Jocielle Lampert

EQUIPE EDITORIAL

Editora-Chefe

Jocielle Lampert, UDESC, Brasil

Editores Associados

Fábio Wosniak, UDESC, Brasil

Corpo Editorial Técnico

Marta Facco

Miguel Vassali

Tharciana Goulart da Silva

Organizadora do volume 6, número 2, ano 6, Agosto de 2020

Marta Facco, UDESC

Conselho Editorial Nacional

Andréa Bracher, UFRGS

Ana Cláudia Assunção, URCA

Angélica D'avila Taschetto, UFSC

Aparecido José Cirillo, UFES

Belidson Dias Bezerra Júnior, UNB

Christina Rizzi, USP

Claudia Zimmer Cerqueira Cezar, UDESC

Christina Rizzi, Brasil

Cristian Poletti Mossi, UFRGS

Elaine Schimidlin, UDESC

Fábio Rodrigues, URCA

Fernanda Pereira da Cunha, UFG

Fernando Augusto, UFES

João Paulo Baliscei, UEM

Juzélia Moraes Silveira, Brasil

Karine Perez, UFSM

Lúcia Gouvêa Pimentel, UFMG

Luciana Gruppelli Loponte, UFRGS

Lucimar Bello Pereira Frange, PUC/SP

Marcos Villela Pereira, PUC/RS

Maria das Vitórias Negreiro do Amaral, UFPE

Maria Helena Wagner Rossi, UCS

Marilda Oliveira, UFSM

Marilice Villeroy Corona, UFRGS

Olga Maria Botelho Egas, UFJF

Rejane Galvão Coutinho, UNESP

Renata Aparecida Felinto dos Santos, URCA

Rita Bredarioli, UNESP

Ronaldo Alexandre de Oliveira, UEL

Rosa Iavelberg, USP

Talita Esquivel, UFSM

Conselho Científico

Ricard Huerta, Universitat de València, Espanha

Glória Jové, Universidad de Lleida, Catalunha, Espanha

José Carlos de Paiva e Silva, Universidade do Porto, Portugal

Marta Dias Pinheiro Cabral, Teachers College, Columbia, USA

Rita L. Irwin, British Columbia, Canadá

Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto, Portugal

Rui Serra, Universidade de Lisboa, Portugal

João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa, Portugal

Conselho de pareceristas

Revista Apotheke v.6, n.2, ano 6, Agosto de 2020

Adriana Rodrigues Suarez

Luciana Mendonça

Adriane Kirst Andere de Mello

Luciana Tiscoski

Aline Nunes Rosa

Lucimar Bello Pereira Frange

André Rigatti

Marcelo Forte

Angélica D'Avila Tasquetto

Márcia Moreno

Anna Letícia Pereira de Carvalho

Mari Inês Piekas

Antônio Junior

Maria das Vitórias Amaral

Aparecido José Cirillo

Maria Irene Pelegrino

Cristian Poletti Mossi

Marilice Villeroy Corona

Crystianne Goulart Ivanóski

Mário de Faria Carvalho

Flávia Duzzo

Máximo Adó

Flávia Vasconcelos

Paola Zordan

Gustavo Araújo

Renata Aparecida Felinto dos Santos

Janaína Schvambach

Rita Bredarioli

João Paulo Baliscei

Roberta Stubs Parpinelli

Juliano Siqueira

Talita Esquível

Luana Wedekin

Ursula da Silva

Bolsistas

Barbara Napolitano

Caio Villa de Lima

Gustavo Eger Sawada

Isadora Henslin

Diagramação

Caio Villa de Lima

Gustavo Eger Sawada

Capa

Miguel Vassali

Contato

Av. Madre Benvenuta, 1907

Itacorubi, Florianópolis / SC - (48) 3321-8300

Centro de Artes

Site do Estúdio de Pintura Apotheke:

<http://www.apothekeestudiodepintura.com>

E-mail: revistaapotheke@gmail.com

Apotheke e-periódico [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. v. 3, n. 2 (2016) – . – Dados eletrônicos. – Florianópolis : UDESC/CEART/PPGAV, 2015 -

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web:

<<http://revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/index>>.

Apotheke e-periódico (acesso em 01 agosto 2016).

ISSN: 2447-1267

1. Artes Visuais. 2. Arte - Educação. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

CDD: 707 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca UDESC

EDITORIAL

A Revista Apotheke, em seu volume 6, número 2, aborda como tema de seção os “Processos de criação em Arte e Arte Educação ou a Imanência & Transcendência em Arte”. O objetivo deste volume foi tecer reflexões que ampliem as discussões relacionadas aos processos artísticos e a formação docente em Artes Visuais como fonte de potência. O tema procura dissolver as fronteiras entre teoria e prática, buscando uma aproximação entre arte e vida.

Apesar dos termos imanência e transcendência serem opostos e designarem respectivamente, aquilo que se encerra em si mesmo e aquilo que tem uma causa maior e exterior a si, o trânsito entre processo artístico e processo docente gera uma conversa infinita, capaz de propiciar experiências significativas em Arte e Arte Educação, criando um lugar de pertencimento, que opera na dimensionalidade da diferença, apresentando ênfases na composição de metodologias artísticas e da pesquisa em arte e sobre Arte na Arte Educação. A trama proposta com o ensino das Artes Visuais busca, neste volume, abordar práticas estéticas e interlocuções com o processo criativo docente e artístico, as quais refletem sobre a ação de criar e ensinar em seus diferentes âmbitos.

Nesta perspectiva, professores, artistas e pesquisadores compartilham aqui suas práticas, construindo diálogos poéticos, didáticos e teóricos que permeiam o fazer e o pensar Arte no âmbito da universidade, dos espaços culturais e escolares.

A Seção Temática abre com o texto de Martha Werneck (UFRJ) e Lícius Bossolan (UFRJ), **Um campo para a criação: o desenvolvimento poético através do diário de pesquisa do pintor em formação**, onde os autores trazem questões referentes ao conceito de poética, tratando da importância da compreensão desse conceito para o ensino e metodologia, aplicados em disciplinas práticas de ateliê, no Ciclo Básico do Curso de Graduação em Pintura da EBA/UFRJ. Apresentam também, uma proposta de metodologia de ensino aplicada às turmas de segundo e terceiro períodos da Graduação em Pintura, com elaboração de um corpo de imagens e de documentos de artista dos mais variados tipos, como organização do pensamento criativo em diários de pesquisa, também chamados sketchbooks. O texto de Aparecido José Cirillo (UFES), intitulado **O Encantado: mediações e diálogos da cultura no processo de criação de Atílio Colnago**, aborda aspectos compartilhados do processo criador de Atílio Colnago, em especial para a mostra “O Encantado” (2014). O foco central está nas mediações entre a mente criadora e a cultura que a envolve e que se materializa como imagem geradora. A partir dos pressupostos dos estudos atuais do

processo criativo do artista, o autor busca evidenciar alguns aspectos da estrutura rizomática que envolve o gesto criador. O texto de Ricardo de Pellegrin (UNOCHAPECÓ e UFSM), intitulado **Sala de aula-ateliê-galeria: a experiência com pintura na formação de professores-artistas**, apresenta resultados referentes ao estudo realizado pelo autor sobre o emprego do processo poético como estratégia de ensino no campo de investigações no componente curricular Pintura, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNOCHAPECÓ, no decorrer do primeiro semestre de 2019. Ricardo propõe um espaço de criação em pintura, como meio de proporcionar experiências de aprendizagem significativas e transformadoras que possam romper com a dicotomia entre teoria e prática. Neste sentido, o ateliê foi vivenciado e analisado como espaço de experiências de ensino, sendo marcado pelo protagonismo do estudante, baseado no desenvolvimento de competências e não na transmissão de conteúdos. Anelise Zimmermann (UDESC) e Stephen Farthing (University of Arts London), no trabalho **Desenhos do desenhar: pesquisa e práticas de Stephen Farthing**, apresentam um panorama dos estudos em desenho realizados pelo artista e pesquisador Stephen Farthing. Esses estudos foram elaborados pelo artista, com o propósito de ampliar a compreensão de sua prática e ensino estendendo-a para além do território das artes, utilizando o próprio desenho como meio de investigação. O texto é parte dos estudos de doutoramento de Anelise e das entrevistas gravadas com o artista e pesquisador Stephen da University of the Arts London. Os autores Regina Ridão Ribeiro de Paula (UEM) e João Paulo Baliscai (UEM) apresentam no texto **Processos de criação de arte educadores/as: a elaboração de recursos didáticos-brinquedos para que bebês aprendam (com) arte**, uma reflexão sobre os processos de criação de arte educadores/as com artefatos que contribuem para que bebês brinquem e aprendam (com) Arte envolvendo relações com os Estudos da Cultura Visual. As reflexões advêm de experiências dos autores no Estágio Supervisionado em Artes Visuais com turmas de Educação Infantil. Vinícius Stein (UEM) e Marta Chaves (UEM), no texto **Criação e reprodução no ensino de Artes Visuais: análise de paradigmas teórico-metodológicos**, apresentam o resultado de uma pesquisa teórica, com delineamento bibliográfico, cujo objetivo foi analisar as concepções sobre os processos de criação vinculados a dois paradigmas teórico-metodológico, a mimese e a autoexpressão. O estudo aponta para uma contribuição significativa no ensino das Artes Visuais, principalmente para o ensino de Arte na educação escolar básica. Deni Dias (UNESP), no texto **Criação: descobrindo um percurso híbrido**, apresenta uma pesquisa desenvolvida a partir do uso do corpo em vivências lúdicas, em diálogos com sua produção plástica. Os trabalhos produzidos provocam uma inquietação para pensar sobre a criação artística, sobre o corpo como suporte, a experiência estética e a exploração de materiais em produção coletiva. O autor busca, com esse trabalho, criar estratégias que levem os participantes a explorarem o universo da Arte, ampliando seu conhecimento artístico através do método P.E.R.A. de Yoshiura, 1982, trazendo uma Hibridização Interformativa. Juliana Rossi Gonçalves (UNIVILLE) e Taiza Mara Rauen Moraes (UNIVILLE) abordam no texto **Efemeridades e Persistências: exposição e ações educativas em uma escola de educação formal**, questões sobre as proposições e ações educativas realizadas na

exposição “Efemeridades e Persistências”, tema abordado na disciplina “Ação Educativa em Espaços Culturais”, do PPGAV/UEDESC. Este projeto de arte contemporânea foi realizado no “Espaço Estético” do Colégio Aplicação da UFSC, na cidade de Florianópolis em 2018, com discentes e professoras/educadoras de núcleos pedagógicos de universidades, institutos, escolas e instituições culturais, com o desafio de desenvolver uma proposta expositiva em espaço escolar de educação formal articulado a uma mediação cultural para um público específico. Camila Serino Lia (UNESP), Camila Feltre (UNESP) e Patrícia Marchesoni Quilici (UNESP), no texto **Como trazer para a escrita os processos criativos da pesquisa?**, compartilham seus estudos sobre processos de criação no entrelaçamento com a Arte, a Educação e a pesquisa, trazendo conceitos sobre a crítica genética elaborados por Cecília Almeida Salles. As autoras traçam aproximações entre o ato de criação e o ato de pesquisar, tecendo palavras que se materializam em reflexões, desejos, inquietações e descobertas que ganham corpo em forma de texto, convidando a refletir sobre a questão trazida em seu título. Lucas Rossi Gervilla (UNESP) no texto **Fora da Capital: oficina de documentário em vídeo digital**, aborda o processo de realização do documentário longa-metragem Fora da Capital, resultante das oficinas sobre documentários em vídeo digital, ministradas pelo autor, cujo objetivo foi compartilhar ferramentas com os participantes, de forma que possibilitasse a eles contarem suas próprias histórias. A oficina contemplou mais de 40 cidades do estado de São Paulo. Carla Juliana Galvão Alves (UEL) e Natally Thayna dos Santos (UEL), no texto **Foto-ensaios de uma investigação sobre a formação docente em Artes Visuais**, apresentam as reflexões e percepções a respeito dos processos identitários e de formação do professor de Artes Visuais por meio de foto-ensaios. As autoras utilizam-se da PEBA (Pesquisa Baseada em Arte) como referencial metodológico, para estudar as contribuições da fotografia como estratégia e instrumento de pesquisa qualitativa, buscando contribuir com as discussões a respeito de metodologias mais adequadas às questões contemporâneas que surgem nas áreas de Arte e Educação. Maria Clara de Oliveira Pacheco (UFRN) e Arlete dos Santos Petry (UFRN) trazem no texto **O processo criativo de um livro ilustrado: uma experiência em Artes Visuais**, um estudo teórico sobre a elaboração de um livro ilustrado, visando compreender a relação que existe entre o texto e a imagem durante o processo de criação. O foco do trabalho das autoras, está no processo de criação do livro infantil A Galinha Branca, levando em consideração como ele foi pensado, executado e registrado, ganhando respostas às experiências práticas vivenciadas. Brenda Gomes Bazante (UFPE e UFPB), no texto **Corpocinetismo: relações entre a representação do corpo humano e esculturas cinéticas**, apresenta aspectos relativos à Arte Cinética e à corporalidade humana, elaborando um novo conceito, o corpocinetismo, ao qual irá ater-se neste trabalho. A autora desenvolve estudos sobre o termo, a partir de Hans Belting e da produção de artistas da cultura popular brasileira, exemplificando com esculturas móveis, móveis ou instalações que contenham silhuetas de corpos que movem-se ao sabor do vento, que interagem com o espectador ou que utilizam-se de qualquer outra força motriz, para encontrar referências para seu processo criativo “Cadê as Travas Trans corpocinéticas?”, desenvolvido junto ao Programa Associado de Pós-

Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB. Francione Oliveira Carvalho (UFJF), Ana Beatriz Marques Penna (UFJF) e Vitor Fernando de Barros SantAna (UFJF), no texto **Lugar de Memória e Arte: rastros de uma escola**, partem das provocações de Fischer, Loponte (2020) a respeito dos modos de habitar a escola e no convite que fazem para olharmos para ela pelo que é possível inventar e criar nela. O estudo tece diálogos com os autores Masschelein; Simons; Helguera; Bosi; Vergara; Irwin para refletir sobre o *Lugar da Memória e Arte*, projeto vinculado ao PIBID da UFJF. Este projeto desenvolve uma série de proposições de fruição e criação artística com estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública de Juiz de Fora/MG, com trocas de experiências entre estudantes e artistas convidados. Édio Ranieri da Silva (UFPel) e Andressa Silveira da Silva (UFPel) buscam no artigo **Processos de Criação em Anne Sauvagnargues**, problematizar os processos de criação da artista e filósofa Anne Sauvagnargues, tendo como pressuposto uma introdução elaborada pela artista com objetivo de análise de três de suas pinturas: "Station Saint Michel", "Viva Italia!" e "Arrêt à Marseille". Os autores desenvolvem uma aproximação com o conceito de bloqueio, visto pela artista como quem cria, e a noção de subtração, visto como uma criação que é sempre subtrativa. A hipótese defendida pelos autores é de que haja uma teoria da criação em Anne que ao mesmo tempo se relacione com a ideia de resistência em Gilles Deleuze, onde criar é resistir, e com a subtração enquanto invalidação de uma lei naturalizada. O trabalho busca contribuir para o mapeamento de relações que envolvem processos de criação e processos de subjetivação.

Na seção Ensaio Visuais, trazemos o trabalho de Marcelo Forte (Universidade de Coimbra/Portugal), intitulado **Desbravamentos**, onde apresenta parte do projeto iniciado em 2016, que propõem uma série de explorações em lugares abandonados do interior de Portugal. O artista conta que o projeto recebeu esse nome em razão do difícil acesso a determinados espaços, ora pela vegetação, ora pelo estado de ruína. O fio condutor de seu trabalho foi na memória presente nos lugares e o desgaste do tempo, que oportunizaram uma produção em assemblagens, colagens, pinturas, desenhos, bordados e fotografias. O outro trabalho é de Antônio José dos Santos Junior (UFSM), intitulado **Livro Arte: restituir memórias século XX-XXI**, onde o artista aborda uma série de imagens de apropriação de fotografias de arquivos pessoais e familiares, conhecidos e desconhecidos, elaboradas em xilogravura, litografia, gravura em metal e pinturas a óleo. Esta série faz parte de uma investigação realizada entre 2013-2017 e nos provoca a entrar no universo pessoal e virtual proposto pelas fotografias, no seu cotidiano e intimidade, dialogando e interagindo com essas histórias, reconstruindo e construindo memórias.

Já na seção Ensaio e Escritos de Artistas, apresentamos os trabalhos de Milton Machado (UFRJ), chamado **Esculturas de Morar**, onde o artista aponta memórias e anotações sobre sua experiência como professor da cadeira de Projeto 1, para estudantes do primeiro período do curso de Arquitetura do Centro de Arquitetura e Artes da Universidade Santa Úrsula/RJ. Atuante como professor das cadeiras Plástica 1, 2 e 3 de 1979 a 1994, o artista aceitou o convite desafiador, de elaborar um novo programa para a disciplina de Projeto 1, o qual obteve resultados inesperados,

surpreendentes e de altíssima qualidade, em se tratando de trabalhos de arquitetos iniciantes. As referências utilizadas foram Kazimir, Malevich e Buckminster Fuller. O segundo trabalho é de Vanessa Freitag (Universidad de Guanajuato/México), intitulado **Proyecto "Topiarius" y el tejido como reinención de sí**, onde a autora aborda sua pesquisa artística dentro da linguagem têxtil contemporânea. O trabalho busca pensar o processo manual/artesanal como formas de reinvenção de si, através do caminho de costurar, tecer e crocheter um terceiro espaço, o jardim, e todas as criaturas possíveis dentro dele.

Na seção Entrevista, trazemos uma contribuição da própria organizadora desta seção temática, pois realiza pesquisa referente ao tema deste volume. Marta Facco (UDESC) apresenta **Narrativas pictóricas em pausa: entrevista com a artista professora Fátima Junqueira**, onde aponta questões referentes ao processo criativo em pintura da artista professora Fátima Junqueira, suas inquietações sobre a pintura, procedimentos, ferramentas, documentos de trabalho e a relação que estabelece entre a prática artista em ateliê e o ensino de pintura na universidade.

Por fim, contamos com três Notas de Experiência, a primeira de Marcos Giannotti (USP) **A viagem como formação**, onde o autor discorre sobre como o ato de viajar pode despertar e formar um pensamento plástico. Neste sentido, uma série de considerações históricas confere diferentes sentidos a uma atividade que, embora extra cotidiana, acaba por propiciar uma dimensão estética ao simples ato de ver o mundo ao redor numa nova perspectiva. A segunda contribuição é de Anelise Zimmermann (UDESC) sob o título **A produção audiovisual da série de filmes O desenho conectando conhecimento: a pesquisa, o ensino e a prática do desenho em debate**, onde a autora conta sobre suas experiências no ensino, pesquisa e prática do desenho a partir de perspectivas contemporâneas e interdisciplinares derivadas de entrevistas com educadores, pesquisadores, artistas e designers do Reino Unido. O projeto série de filmes *O desenho conectando conhecimentos*, teve como objetivo ampliar o debate sobre o desenho por meio da adaptação da pesquisa acadêmica ao formato audiovisual, com sua disponibilização online, aproximando diferentes públicos e instituições. O último trabalho é de Mariana Libero Hauck Araújo (UEMG), **Da leveza como modo de habitar a paisagem uma experiência**, e é composto de um relato de experiência de seu processo de pesquisa no contexto do Projeto de Pesquisa/Residência artística *Próxima paisagem: escola de arte provisória*, que acontece no Córrego do Bação, em Itabirito/MG, desde de 2018. A origem das imagens tem ligação com a paisagem do lugar, mais especificamente no exercício de percorrer com frequência um determinado caminho, por meio do qual a autora busca responder à proposição do Projeto, formalizando a maneira de reconhecer, representar e habitar aquela paisagem.

Marta Facco (UDESC)
EDITORA DE SEÇÃO



Seção Temática

Um campo para a criação: o desenvolvimento poético através do diário de pesquisa do pintor em formação

Poetics, creative processes and the
research journal of the painter in
training

Poética, procesos creativos y el
diario de investigación del pintor en
formación

Martha Werneck¹

Lício Bossolan²

¹ É Professora Adjunta do Curso de Graduação em Pintura da Escola de Belas Artes da UFRJ, Graduada em Pintura, com Mestrado e Doutorado em Artes Visuais, linha de pesquisa Imagem e Cultura. Site: www.anomia.art, E-mail: martha.werneck@gmail.com, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6702826238721394>.

² Nome artístico Lício Bossolan, é Professor Assistente do Curso de Graduação em Pintura da Escola de Belas Artes da UFRJ, Graduado em Pintura e Mestre em Artes Visuais, linha de pesquisa Imagem e Cultura. Site: www.anomia.art, E-mail: liciusbossolan@gmail.com, Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/369375553577855>.

Resumo

O artigo versa sobre o que tomamos por poética, tratando da importância do entendimento desse conceito para o ensino e metodologia aplicados em disciplinas práticas de ateliê, no Ciclo Básico do Curso de Graduação em Pintura da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O termo, que abarca tantas possíveis questões no universo das artes, é fundamental para aprofundar o trabalho de um estudante cuja formação é de um artista pesquisador em pintura. O artista é agente que pensa, propõe e transforma sua cultura e sociedade através de uma linguagem e justamente por isso é importante a consciência de seu campo poético, pois é ele que impulsiona a pesquisa, o ato criativo e a expressão. A poética que um estudante de pintura gesta e desenvolve funciona como principal catalisador de sua produção, norteando o processo criativo, a imaginação e a intuição. Além de tratar desse conceito, apresentaremos aqui a metodologia de ensino aplicada às turmas de segundo e terceiro períodos da graduação em Pintura. Esta propõe, através da elaboração de um corpo de imagens e de documentos de artista dos mais variados tipos, a organização do pensamento criativo em diários de pesquisa, também chamados sketchbooks. Esses suportes são como receptáculos que fomentam simultaneamente aprendizado, pesquisa e criação de estudantes iniciados nessa complexa, rica e ancestral linguagem: a pintura.

Palavras-chave

pintura; poética; processo criativo; metodologia; caderno de artista

Abstract

This article deals with what we consider to be poetics, clarifying the importance of understanding this concept in teaching and the methodology applied to practical studio subjects, in the Basic Cycle of UFRJ's - Federal University of Rio de Janeiro - Painting Course, School of Fine Arts. This designation, which covers so many possible concepts in the artistic field, is fundamental in deepening the work of an aspiring research artist in painting. The artist is a person who thinks, proposes and transforms his culture and society through a language. That is why it is important to be aware of your poetic field, as it is what drives research, creative act and expression. The poetics that a painting student creates and develops works as the main catalyst for his production, guiding the creative process, imagination and expression. In addition to addressing this concept, we will present here the teaching methodology applied to the classes of second and third periods of the Painting course. This proposes, through the elaboration of a cluster of images and artist documents of the most varied types, the organization of creative thinking in research journals, also called sketchbooks. These supports are like receptacles that simultaneously promote learning, research and creation of students initiated in this complex, rich and ancestral language: painting.

Keywords

painting; poetic; creative process; methodology; sketchbook

ISSN: 2447-1267

Resumen

El texto trata de lo que consideramos como poética, abordando la importancia de comprender este concepto para la enseñanza y la metodología aplicada en las materias prácticas de estudio, en el Ciclo Básico del Curso de Graduación de Pintura en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Esta palabra, que cubre tantos problemas posibles en el universo de las artes, es fundamental para profundizar el trabajo de un estudiante cuya formación es la de un artista investigador en pintura. El artista es un agente que piensa, propone y transforma su cultura y sociedad a través de un lenguaje y precisamente por eso es importante la conciencia de su campo poético, porque es él quien impulsa la investigación, el acto creativo y la expresión. La poética que un estudiante de pintura maneja y desarrolla actúa como el principal catalizador de su producción, guiando el proceso creativo, la imaginación y la intuición. Además de abordar este concepto, presentaremos aquí la metodología de enseñanza aplicada a las clases de segundo y tercer períodos del curso de pregrado en Pintura. Esto propone, a través de la elaboración de un cuerpo de imágenes y documentos del artista de los más variados tipos, la organización del pensamiento creativo en revistas de investigación, también llamados cuadernos de bocetos. Estos soportes son como receptáculos que simultáneamente promueven el aprendizaje, la investigación y la creación de estudiantes iniciados en este lenguaje complejo, rico y ancestral: la pintura.

Palabras Clave

pintura; poética; proceso creativo; metodología; cuaderno de bocetos

Imaginário e intuição: a poética como campo de investigações

Lecionar disciplinas que tratam da criação artística e auxiliar o discente no desenvolvimento poético no campo da linguagem da pintura contemporânea significa estimulá-lo a desenvolver o seu trabalho como artista-pesquisador, enfoque central dos docentes do Curso de Pintura da Escola de Belas Artes da UFRJ.

Como docentes de disciplinas prático teóricas de ateliê no Ciclo Básico desse Curso, percebemos a importância da definição daquilo que compreendemos por poética e, da mesma forma, o avanço que o entendimento amplo desse conceito propicia ao ensino e ao melhor aproveitamento da metodologia que aplicamos. A formulação de propostas que possam fomentar o processo criativo de um estudante na prática da linguagem da pintura passa também pela experiência de ateliê de seus professores, artistas pesquisadores.

O conceito de poética, aprofundado por Paul Valéry na esteira de poetas como Baudelaire a Mallarmé, deriva de caracteres normativos e prescritivos da Poética Clássica, de Platão a Horácio que, somada à Poética Moderna traz à tona a necessidade de expressão da consciência crítica acerca do próprio processo artístico no sentido de analisar, teorizar, refletir, revelar e confessar os caminhos da criação. Um exemplo dessa atitude, mesmo que um pouco caricato, já que o autor chega a comparar-se a um matemático, é o texto de Allan Poe analisando a própria obra, O Corvo. Paul Valéry adota, acentua e aprofunda esse paradigma, denominando poética a simples noção do fazer. Em seus Cahiers, o caráter pessoal e autobiográfico é assumido, revelando prezar mais o fazer que seu próprio resultado ou produto. Para Valéry, o próprio poema é sua execução. "Porque é na execução das coisas que, para o poeta, o valor das coisas adquire legitimidade" (BRUTUS, p.134).

Ao pensar as questões relativas ao fazer artístico, Passeron define poiética como ciência e consciência das condutas criativas, como a construção de um pensamento que busca elucidar o fenômeno da criação, colocando a questão no campo da antropologia e chamando atenção para seus problemas epistemológicos. Afinal, como definir e analisar o processo de criação sendo o próprio criador? Nessa conduta o teórico reconhece subsistir certa obscuridade, parcial ou crepuscular, do artista em relação ao próprio trabalho. Logo, como ciência da observação, a poiética, que vem da palavra grega poiēn, conduta, estará sempre, diríamos nós, à beira de um abismo de onde o artista mira a criação ao mesmo tempo em que a ela deseja se lançar.

No campo das artes visuais Sandra Rey aponta a relevante particularidade da pesquisa em poéticas visuais como diversa da pesquisa sobre arte como produto final. Essa modalidade na atividade acadêmica, presente no contexto universitário desde a década de 1980 quando instaurada na Universidade Paris I, se faz de forma concomitante à obra formulada. Para Rey, um projeto de pesquisa em artes visuais é tal qual um "(...) projétil, algo que é lançado com uma mira. Mas o caminho exato que irá percorrer nunca sabemos" (REY, p. 84). É justamente nessa particularidade, fugindo de uma estética que trata da metafísica da arte, que Pareyson pensa a análise da experiência estética do artista enquanto faz arte. Em Teoria da Formatividade

ele propõe um conceito operativo que regule e oriente a experiência artística, entendendo que produção e invenção se fazem juntos, sendo a obra “lei e resultado de um processo de formação” (PAREYSON, p. 13). Esse processo, por seu dinamismo, está calcado na ação.

Enquanto docentes, nossas observações investigativas e toda a riqueza que atravessa a pesquisa por materiais, procedimentos e experimentações voltadas para as necessidades instrumentais e técnicas, além do amadurecimento de nossas próprias questões plásticas e semânticas, acabam impulsionando e motivando o ensino, possibilitando sempre uma reavaliação dos nossos métodos e de suas adequações. Ao realizarmos nossos trabalhos autorais somos motivados a produzir conhecimento, trazer à tona novas informações, descobertas particulares e metodologias de criação que são posteriormente aplicadas em ateliê coletivo, nossas salas de aula. Simultaneamente, levamos para nossos trabalhos as questões suscitadas por nossos estudantes, suas referências e achados, havendo aí uma constante e mútua retroalimentação. Tais experiências também nos fazem esbarrar, compreender e, até mesmo, relembrar dificuldades naturais que, por sua vez, são mais penosas para estudantes iniciantes, ainda desenvolvendo suas habilidades básicas.

Desse modo, atentos às propostas didáticas e à necessidade de aplicar um ensino individualizado da pintura, buscamos aperfeiçoar ao longo do tempo as metodologias para o desenvolvimento do trabalho criativo do pintor. Acreditamos que sua eficácia depende de uma elasticidade e relativa liberdade em relação às propostas apresentadas. Buscamos orientar os estudantes a pesquisarem o que apreciam no âmbito da pintura e, com isso, a formularem um ambiente de criação e imaginação para si. Somente desse modo eles poderão vislumbrar e desenvolver suas poéticas de forma mais consistente e consciente. É justamente sobre os percursos da criação, suas particularidades e a apreensão do universo criativo do pintor pesquisador contemporâneo que desejamos tratar neste artigo.

Para Gilbert Durand, o imaginário não pode ser encarado como uma disciplina individualizada e, portanto, desprovida de acesso “entre-saberes”. Durand propõe considerar o imaginário dentro de uma interdisciplinaridade que, nessa concepção, se desdobra necessariamente em uma transdisciplinaridade.

O imaginário não é uma disciplina, (...). Radica no além, na realidade do *modus imaginalis* que, como outrora afirmei paradoxalmente a propósito do símbolo, é <<epifania de um mistério>>, faz ver o invisível através dos significantes, das parábolas, dos mitos dos poemas...(...). (DURAND, 1996, p. 243-244)

Da mesma forma que Durand define o imaginário como “um tecido conjuntivo <<entre>> as disciplinas, o reflexo - ou a <<reflexão>>? - que acrescenta ao banal significante os significados, o apelo do sentido” (DURAND, 1996, p. 231), propomos a compreensão e o estudo da criação artística, assim como do desenvolvimento poético oriundo da pesquisa pictórica, como áreas do saber imersas em algo maior, algo para além de suas delimitações.

Ainda precisamos salientar uma questão fundamental acerca da análise do próprio fazer, denominado por Jean Lancri claudicação ou posição mediana, assumida pelo agente criador. Atuando entre o sensível e o conceito, o artista pesquisador se articula entre prática, razão e sonho¹. É na busca de conexões e de articulações entre esses campos envolvendo prática, questionamentos e problemas que o artista se coloca como se estivesse sempre alternando de posição, para analisar a si mesmo e retomar a prática artística.

Será necessário então estabelecermos um vocabulário que aprofunde os sentidos daquilo que queremos tratar.

O primeiro dos termos a tratar seria 'campo'. Dentro da criação artística costumamos empregar essa palavra para compreender o desenvolvimento do processo de criação e seu eixo condutor. Acreditamos que tal conceito auxilia na compreensão do que entendemos por poética, suas conexões, ramificações e desdobramentos.

Campo significa uma área, um espaço aberto que necessariamente não tem um limite definido. Suas margens podem ter contornos difusos, verdadeiras áreas cinzas que transitam entre diferentes valores tonais. Quando operamos o conceito de poética dentro desse entendimento queremos dizer que ela não é estática, rígida, mas sim fluida em suas conexões com aquilo que orbita ao seu redor. Essa transição imprecisa, apesar de termos um chão seguro e conhecido a princípio, confere à poética uma potencialidade para se expandir e desdobrar em novas investigações.

A essa altura o leitor deve ter reparado que conferimos à poética parâmetros espaciais, geográficos. Seu entendimento equivale a compreendê-la como constituída por uma área, uma superfície que tem centro conhecido, mas contornos e limites a serem explorados, mesmo que não sejam definidos ou exatamente conhecidos. De fato, é positivo que não o sejam, já que essa indefinição e fluidez nos fazem navegar, prosseguir com a pesquisa poética que pode, e deve, estar em construção constante.

Essa analogia converge para o conceito mais conhecido de campo de conhecimento, por onde transitamos e podemos tomar decisões, definindo em que direção seguir. Dessa forma, a poética pode ser tida como a área de conhecimento em que o artista opera conceitos e signos a partir de uma sequência de tomadas de decisão, objetivando um (in)determinado² resultado para se expressar, comunicar e se conectar afetivamente com o que é criado. O que há de mais fantástico nisso tudo é podermos tatear por essa área sem sabermos ao certo para onde estamos indo. Assim descobrimos que esse plano, na verdade, é dado num espaço tridimensional, a ponto de abarcar questões diversas e amplas, que estejam acima ou abaixo dessa superfície. Um inconsciente aflora e estará sempre conectado à criação.

O processo de criação artística, portanto, opera entre campos que constituem a nossa psique e se inter-relacionam constantemente: o inconsciente, o consciente e a memória, essa constituída pela própria bagagem de experiência e conhecimento.

1 O leitor notará que mais adiante nos referiremos ao inconsciente do artista. O sonho, nesse caso, condiz com esse estágio do criador.

2 Observamos aqui a existência da dualidade determinado / indeterminado porque nunca sabemos ao certo o resultado de um trabalho de antemão, antes que seja considerado concluído pelo pintor.

A consciência, por sua vez, cria questionamentos e atitudes que direcionam a investigação, mas sempre são balizados e equilibrados (ou sacudidos) pela intuição, poderoso guia que utiliza a ponte entre racionalidade e inconsciente. A intuição conduz, portanto, à inusitadas direções.

A artista e pesquisadora Fayga Ostrower aponta para a importância da procura por conhecimento ocorrer por meios racionais, mas sempre conectados à intuição, cujas raízes são inconscientes:

O impulso elementar e a força vital para criar provêm de áreas ocultas do ser. É possível que delas o indivíduo nunca se dê conta, permanecendo inconscientes, refratárias até a tentativas de se querer defini-las em termos de conteúdos psíquicos, nas motivações que levaram o indivíduo a agir. Além dos impulsos do inconsciente, entra nos processos criativos tudo o que o homem sabe, os conhecimentos, as conjecturas, as propostas, as dúvidas, tudo o que ele pensa e imagina. Utilizando o seu saber, o homem fica apto a examinar o trabalho e fazer novas opções. O consciente racional nunca se desliga das atividades criadoras; constitui um fator fundamental de elaboração. (OSTROWER, 2014, p. 55)

A constante parceria entre razão e intuição é a força motriz que nos alimenta e nos encoraja a ir em direção ao limite indefinido do campo poético, onde nos aprofundamos nas descobertas e desdobramentos dentro do sistema que operamos. A investigação consciente, equilibrada com a utilização da intuição, nebulosa, etérea, nos conduz ao amadurecimento poético e à sua constante reinvenção. Trata-se de pesquisa de imersão profunda, desenvolvida pelo imaginário de cada artista. Tal pesquisa é única e constitui uma verdadeira cartografia desenhada com terrenos de fronteiras líquidas, imprecisas.

Nesse sentido, Ostrower destaca que o papel da intuição é essencial e não deve ser descartado. Pelo contrário: é um modo de conhecimento que busca certa ordenação de significados. Torna-se, portanto, uma via fundamental de novas estruturas do artista e a ela deve ser dada importância e vazão:

A intuição vem a ser dos mais importantes modos cognitivos do homem. Ao contrário do instintivo, permite-lhe lidar com situações novas e inesperadas. Permite que, instantaneamente, visualize e internalize a ocorrência de fenômenos, julgue e compreenda algo a seu respeito. Permite-lhe agir espontaneamente. (OSTROWER, 2014, p. 56)

Ostrower conclui que a “intuição está na base dos processos de criação”. Então, se a intuição possui papel de destaque nesse processo, parte da sua operacionalização é ter acesso constante ao inconsciente. Não podemos esquecer que atuamos no campo da visualidade e que a mente está constantemente criando imagens que influenciam e afloram do inconsciente.

Lancri, na mesma direção, evoca Merleau Ponty e Lévy Strauss para referir-se ao artista: entre o pensamento mágico e o conhecimento científico, o criador condensa na matéria o saber quando produz um objeto para o mundo. É nesse meio do caminho,

entre o sonho e a razão, mencionados por Strauss em *O pensamento selvagem*, que o artista produz e se conecta ao imaginário e ao sonho.

Durand (2004), em seu ensaio sobre o imaginário, as ciências e filosofias da imagem, aborda os estudos de Sigmund Freud e aponta para sua descoberta fundamental sobre a existência e modos de como opera o inconsciente:

A ideia e as experiências do “funcionamento concreto do pensamento” comprovaram que o psiquismo humano não funciona à luz da percepção imediata e de um encadeamento racional de idéias mas, também, na penumbra ou na noite de um inconsciente, revelando, aqui e ali, as imagens irracionais do sonho, da neurose ou da criação poética. (...) Os estudos clínicos de Freud e a repetição das experiências terapêuticas - o famoso “divã” - comprovaram o papel decisivo das imagens como mensagens que afloram do fundo do inconsciente do psiquismo recalcado para o inconsciente. Qualquer manifestação da imagem representa uma espécie de intermediário entre um inconsciente não manifesto e uma tomada de consciência ativa. Daí ela possuir o status de um símbolo e constituir o modelo de um pensamento indireto no qual um significante ativo remete a um significado obscuro. (DURAND, 2004, p.35-36)

Pensar a poética, portanto, é estender o seu campo para áreas ainda ocultas, e percebê-las como tal é vital para o processo de criação. Nessa trajetória é importante estar atento a qualquer mecanismo de autocensura e, ao detectá-lo, saber lidar com ele. Sufocar a intuição, sem percebê-la, significa limitar a criação. Dessa forma, a intuição funciona como uma espécie de bússola-inconsciente que guia o artista nessas áreas sombrias; a razão, em contrapartida, reside na opção de prosseguir ou não naquela direção apontada e funciona como um outro instrumento guia, como um filtro, dessa vez consciente. Salles, através da crítica genética em arte, identifica que o artista vaga em uma direção, segue uma tendência. Assim, “o trabalho caminha para um maior discernimento daquilo que se quer elaborar. A tendência não apresenta já em si a solução concreta para um problema, mas indica o rumo.” (SALLES, p.33).

Se compreendemos a pesquisa poética como proveniente do diálogo entre consciente, intuição, memória e inconsciente, desenvolver uma poética particular significa transitar em um mapa mental, de conceitos e visualidades em constante mutação, onde há a convergência e intercomunicação de duas áreas centrais para a construção da visualidade artística: a estética - aspecto formal, conectada à natureza da imagem - e o conteúdo semântico - que abrange o significado da imagem, seu simbolismo, tema etc.

A visualidade formativa da imagem (formas, cor, composição, relação altura/largura da imagem, textura visual, a própria identificação da natureza da imagem, entre outros atributos) e o significado nela contidos são indissociáveis e materializam pouco a pouco a pesquisa poética. Para alimentar esse fluxo mental, o processo de criação pede para absorver imagens; olhar para outras imagens; saber ver imagens.

Dentro da metodologia que aplicamos em nossas próprias pesquisas pessoais em pintura, uma etapa fundamental e que observamos reincidir durante todo o

desenvolvimento de nossos trabalhos autorais é a pesquisa de imagens referenciais. Consolidamos ao longo do processo de criação conjuntos de imagens que auxiliam na construção dos nossos campos poéticos.

A esse conjunto de imagens empregamos o conceito de 'corpo'; corpo de imagens. Com o agrupamento dessas imagens, reordenadas e constantemente observadas, traçamos interconexões, e assim vai se desenhando uma certa lógica nessas escolhas que apontam características sígnicas em comum. Tal conjunto de imagens cresce constantemente, como uma coleção compulsiva, agregando cada vez mais elementos que o fortalecem.

A importância de se criar um corpo de imagens referenciais é a de auxiliar a formar o olhar, potencializar um aprendizado que é natural do ser humano, tornando-nos cada vez mais conscientes para potencializarmos nossas pesquisas poéticas.

A autora Fayga Ostrower explica esse fenômeno:

Desde cedo, organizam-se em nossa mente certas imagens. Essas imagens representam disposições em que, aparentemente de um modo natural, os fenômenos parecem correlacionar-se em nossa experiência. Dissemos "aparentemente natural" porque desde o início interligamos as disposições que se formam com atributos qualitativos que lhe são estendidos pelo contexto cultural. As disposições, imagens da percepção, compõem-se, a rigor, em grande parte de valores culturais. Constituem-se em ordenações "características" e passam a ser normativas, qualificando a maneira por que novas situações serão vivenciadas pelo indivíduo. Orientam o seu pensar e imaginar. Formam imagens referenciais que funcionam ao mesmo tempo como uma espécie de prisma para focar os fenômenos e como medida de avaliação. (OSTROWER, 2014, p. 58)

A partir do momento que, como pintores, buscamos e criamos nossos próprios corpos de imagens referenciais, vemos aflorar esse mecanismo cultural natural de aprendizado, o qual passa a balizar, segundo Ostrower, um novo "contexto de qualificações". Mais do que isso, cria-se um novo campo simbólico de atuação para a construção do imaginário e, conseqüentemente, da poética.

O agrupamento de inúmeras imagens parece trazer um campo semântico, ou campo simbólico como preferimos conceituar, e gera uma potencialidade de novos entendimentos, qualificações e ressignificações. Essa nuvem simbólica em suspensão, portanto com energia potencial pronta para entrar em movimento, pode ser traduzida pelo termo 'atmosfera' ou 'clima' da imagem, independente da natureza desta.

O pintor alemão Gerhard Richter adotou uma metodologia que evidencia a importância do corpo de imagens e da atmosfera gerada. Durante várias décadas, entre 1962 e 2013³, Richter reuniu e organizou centenas de fotos, recortes de jornais, tabelas de cor e sketches, criando um grande arquivo de imagens que intitulou Atlas. Segundo Helmut Friedel (2007), Atlas apresenta várias séries de imagens que

³ O livro de Friedel indica 2006, mas como foi publicado em 2007, não traz a data atualizada que consta no site do artista.

parecem perseguir uma narrativa em comum, circular, mas que podem ser lidas em várias direções.

Essa convergência “narrativa” apontada por Friedel, tão presente no corpo de imagens criadas ou selecionadas por Richter e que persistiu atravessando décadas, é o resultado de um eixo condutor único, mas em constante mutação, correspondente à presença da poética no processo de criação. A potencialidade de seus desdobramentos está presente na possibilidade de leituras em aberto e que se retroalimentam. Esse mecanismo somente se é possível com o corpo de imagens criado, com a atmosfera simbólica que transpira e se desdobra. A atmosfera é difusa, sem limites, mas é densa em sua manifestação simbólica.⁴

Ao analisar a psique humana, Carl Jung aborda o símbolo e analisa a sua forma operacional na mente. Jung não aborda o símbolo como pertencente ao entendimento semiótico de Charles Sanders Peirce (dentro das categorias sógnicas símbolo, ícone e índice), mas em um entendimento mais amplo e de limites indefinidos, podendo carregar um conteúdo que ele define como vago.

O que chamamos de símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida cotidiana, embora possua conotações especiais além de seu significado evidente e convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós. (JUNG, 2016. p.18). Assim, uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem tem um aspecto “inconsciente” mais amplo, que nunca é precisamente definido ou inteiramente explicado. E nem podemos ter esperanças de defini-lo ou explicá-lo. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a idéias que estão fora do alcance da nossa razão. (...) Por existirem inúmeras coisas fora do alcance da compreensão humana é que frequentemente utilizamos termos simbólicos como representação de conceitos que não podemos definir ou compreender integralmente. (JUNG, 2016. p.19)

Essas considerações de Jung sobre a natureza simbólica e a sua presença nos mecanismos do consciente e inconsciente, aliadas ao nosso entendimento de poética, nos auxiliam a compreender o potencial existente na criação do artista: ao operar dentro do seu campo poético e da atmosfera simbólica das imagens, o artista é capaz de acessar o campo oculto dos símbolos e trazer novas significações ao vago e desconhecido. Como agente criador, é capaz de intuir e concretizar novas possibilidades da manifestação simbólica da psique humana e realizar novas conexões entre elas.

4 Como exemplificação de alguns pintores e seus documentos de trabalho, citamos Daniel Senise com seus livros de anotações (SALLES, Cecília Almeida. Anotações de Daniel Senise: um canteiro de obras. ARS São Paulo, vol.1 n.2 São Paulo dez. 2003); Michaël Borremans, quando expõe o espaço do seu ateliê e seus documentos de trabalho no documentário *A Knife in the Eye*, de 2011 (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dhhUmwmlMtc&t=1939s>, último acesso em 17 set. 2020); o texto do escritor e dramaturgo francês Jean Genet sobre Giacometti e seu espaço de criação (GENET, Jean. *O ateliê de Giacometti*. São Paulo: Cosac Naify, 2000); Lucian Freud, com o catálogo da exposição ocorrida no Centre Pompidou, mostrando o ateliê do artista e a relação de suas pinturas com seu ambiente de trabalho (*The Studio*, de DEBRAY, Cecile. Hirmer Verlag, 2010); materiais didáticos como fotografias autorais da casa e ateliê de Rembrandt, em Amsterdã, expondo alguns dos documentos de trabalho do pintor como objetos variados e coleções do artista.

Assim, as imagens não se reduzem a uma síntese, não nos conduzem a um único significado, a algo que seja fixo. Elas exigem, como expõe Emmanuel Alloa (2015) ao se referir a Didi Huberman, um “um lapso de tempo e um lapso no tempo, um sobressalto, um pôr em movimento o olhar: uma sinestesia que precisa ser tomada ao pé da letra” (ALLOA, 2015, p.16). Eclode de cada imagem muito mais do que podemos apreender e organizar, pois pela imagem intuímos e somos tomados por sensações, direcionados em determinado sentido. Isso se dá porque uma imagem não se restringe a si mesma. Ela atua como mediadora de tempos, olhares e saberes, sendo impossível reduzi-la às questões técnicas e materiais. É a incerteza, a imprecisão de onde se localizam no âmbito do saber que dá a elas o poder de compor uma experiência em nosso imaginário. Uma imagem não tem início, meio e fim. Ela transcende os limites de suas bordas e se conecta a toda experiência que o observador possui. Aí ela se transforma e se expande.

Formar um corpo de imagens é um exercício que permite que as interconexões entre os componentes de um conjunto se façam de forma a transformar o olhar do artista pesquisador no sentido de evocar novos significados. O artista, cada vez que se volta a esse conjunto e passeia por cada uma dessas imagens, irá se deparar com uma atmosfera criada e encontrará novos sentidos e bifurcações, enriquecendo assim seu imaginário.

Propostas e problemas

Nas disciplinas que lecionamos, Criação Pictórica 2 e Pintura 1⁵, obrigatórias para os segundo e terceiro períodos, respectivamente, sempre estimulamos os estudantes a selecionarem referências, colhidas ao longo do período de acordo com uma proposta autoral. O objetivo é utilizar esses documentos de artista de acordo com exercícios específicos lançados em sala de aula, correspondentes às ementas⁶ das referidas disciplinas.

Nesse processo de busca o estudante é orientado a realizar um exercício de escrita, trabalhando a partir de palavras-chave que possam evocar sensações,

5 Essas disciplinas fazem parte do corpo central de disciplinas de ateliê do Curso de Graduação em Pintura da Escola de Belas Artes da UFRJ. A primeira é pré-requisito da segunda.

6 Ementa da disciplina Criação Pictórica 2: Compreensão e desenvolvimento da pintura como linguagem e como processo de pesquisa em constante amadurecimento poético, plástico e conceitual. Compreensão dos fundamentos básicos da pintura e do seu modus operandi como processo de construção e de criação de espaço-forma/cor. Aplicação de metodologia para a pesquisa prático-teórica, incluindo diário de pesquisa. Investigação da composição, dos elementos visuais e de suas relações com a poética. Aprofundamento do conceito da cor como fundamento regente da pintura - diferenciação da cor-luz da cor-pigmento, transparência/opacidade, cor quente/cor fria, saturação cromática, relações cromáticas. Ementa da disciplina Pintura 1: o uso dos materiais e do instrumental do pintor - dos suportes, dos pigmentos e de seus veículos. Lembramos que no Curso de Pintura há a disciplina Metodologia de pesquisa prático teórica em pintura, voltada para análise do processo de criação do artista. Nela são adotadas obras que trazem esse viés tais como: A criação plástica em questão, trazendo depoimentos de artistas brasileiros (AYALA, Walmir. A criação plástica em questão. Coleção Temas da Arte. Petrópolis: Vozes, 1970); Escritos de Artistas – Anos 60/70 (COTRIM, Cecilia; FERREIRA, Gloria. Escritos de Artistas - Anos 60/70. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2009), evidenciando a importância dos documentos de trabalho; textos como os escritos de Paul Gauguin, em Antes e Depois (GAUGUIN, Paul. Antes e Depois. Porto Alegre: L&PM, 2011); Cartas a Theo, de Van Gogh (VAN GOGH, Vincent. Cartas a Theo. Porto Alegre: L&PM, 2002.), entre outros.

sentimentos, gostos e questões particulares a seu contexto, abarcando aquilo que gostaria de expressar. É através da palavra, da linguagem verbal já enraizada e familiar para um estudante de pintura, que o campo de representação se abre no âmbito daquilo que é visível e invisível, que está no âmbito da afetividade individual, configurando também um clima para o imaginário nascente. Como aponta Ostrower:

Assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não abrange apenas pensamentos nem apenas emoções. Nossa experiência e nossa capacidade de configurar formas e de discernir símbolos e significados se originam nas regiões mais fundas de nosso mundo interior, do sensório e da afetividade, onde emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo que o intelecto estrutura as emoções. São níveis contínuos e integrantes em que fluem as divisas entre consciente e inconsciente e onde desde cedo em nossa vida se formulam os modos da própria percepção. São os níveis intuitivos do nosso ser. (OSTROWER, 2014, p. 56)

A partir da análise dessas palavras e de seus sentidos são formados conjuntos semânticos que, por sua vez, guiam buscas por imagens que remetem a essas ideias, formando um corpo de imagens que passam a funcionar como referências primordiais. Essas buscas podem ser de qualquer natureza. Alguns estudantes fazem ensaios fotográficos, outros trabalham com objetos utilizados para exercícios de observação, mas a expressiva maioria trabalha a partir dos motores de busca virtual do Google e de plataformas de imagens como o Pinterest e Instagram.⁷ Também como referências podem ser tomadas imagens do universo da propaganda, da estamperia, fotogramas filmicos, embalagens de produtos entre outros.

Através desse exercício que envolve delimitações, escolhas e buscas, a intuição e a racionalidade entram em consonância para que se apresentem caminhos do campo criativo, definindo de forma rasa, ainda neófito, apontamentos para a poética do artista que se aprofundam, à medida que o trabalho autoral é desenvolvido. A partir desses documentos o estudante desenvolverá obrigatoriamente estudos autorais de composição lineares e tonais, feitos a lápis e carvão respectivamente, além dos estudos rápidos em tinta a óleo sobre papel kraft.

Nessas disciplinas os estudantes também são estimulados a estudarem composições, fatura da pincelada e as relações cromáticas de um pintor com quem se identifiquem através da estética, não necessariamente pelo tema⁸ abordado. Convencionamos chamar esse ponto de referência, na pesquisa de cada estudante, de 'pintor âncora', pois suas pinturas serão base para estudos de processo e cromatismo nos trabalhos autorais desenvolvidos durante o semestre. Há também, em nossa proposta, a escolha dos 'artistas suporte', que deverão ter algo em comum com o tema

7 Observamos, é importante frisar, que imagens impressas, mesmo em impressoras caseiras de qualidade mediana, trazem melhores resultados como referências do que as imagens em suporte eletrônico, como telas de celulares e tablets. Isso ocorre porque a luminosidade dos aparelhos e sua reduzida tela com possibilidade de ampliação acabam atrapalhando o estudante iniciante na visualização e relativização de cores e proporções.

8 Explicamos ao estudante que 'tema' não é equivalente à 'poética', sendo essa mais ampla, complexa e que leva em consideração a estética e visualidade da imagem, conforme explicamos anteriormente.

escolhido a ser desenvolvido pelo estudante. Esses últimos não são necessariamente pintores. Sugerimos que o pintor âncora seja um artista já reconhecido na História da Arte tradicional ou contemporânea, tendo sido o seu trabalho fartamente documentado, facilitando o acesso do discente à sua obra. Também incentivamos que o estudante adquira um pequeno livro desse artista para com ele seguir durante os semestres. No entanto, cabe ressaltar que é plenamente possível uma mudança e redirecionamento, caso caiba na proposta do discente. Temos que ter em mente que a pesquisa poética é mutável, podendo absorver novas direções.

Apesar de nossos esforços para transmitir essa metodologia, vínhamos observando problemas frequentes relacionados à organização dos documentos de trabalho, algo que impactava fortemente nossas análises. A ausência de um sistema mais claro para a disposição e visualização do material e dos estudos de pintura tornavam difíceis as avaliações, prejudicando também a didática.

Notamos que a falta de cuidado e de apuro para com o material gerado durante os exercícios, realizados em ateliê coletivo, e a ausência de sequencialidade cronológica em sua organização, levava à insuficiência de anotações, apontamentos, datas e entendimento desses estudos rápidos. Eles não eram tomados como projetos, como treinamento do olhar e materialização da reflexão poética. Também não tinham espaço pleno para o desenvolvimento dos estudos de paleta, de harmonia cromática, de apontamentos que tratam de escolhas compositivas.

Frequentemente os estudantes não carregavam consigo os exercícios desenvolvidos em óleo sobre papel kraft, que costumamos usar por sua durabilidade, resistência e tonalidade. Ao longo do semestre tratavam com indulgência as imagens de referência para suas pinturas, assim como os estudos feitos em papéis avulsos do tipo Canson A4 voltados para as estruturas linear e tonal de suas composições, tratando-os como se fossem pouco importantes.

Ao fim do semestre, os menos caprichosos entregavam uma pasta cheia de trabalhos desordenados que deveriam ser decifrados pelo professor. Tais trabalhos, ao longo do período, estiveram ausentes do processo de aprendizagem por esquecimento ou falta de entendimento mais profundo da formação poética. Além disso, como é natural para quem está aprendendo e se familiarizando com a linguagem pictórica, muitos desses estudos possuem problemas de construção, de composição, de cor e, infelizmente, alguns estudantes os omitiam na entrega do conjunto final, ou os descartavam, como se não fossem parte do processo. Deixávamos então de observar questões essenciais que ajudariam no desenvolvimento do olhar.

Costumamos dizer que, na pintura, um trabalho se prolonga no seguinte; é um processo contínuo. A sequência de estudos e de propostas geralmente retém a chave de muitos processos de criação e expõem saltos no entendimento acerca da linguagem e de seus elementos mais sutis. A solução que aparece em um exercício anterior, pode apontar para um melhor resultado em outra pintura, a ser realizada alguns dias depois. Sem esse material em mãos, organizado de forma sequencial, perdíamos o processo criativo em desenvolvimento, o fio do raciocínio e os possíveis apontamentos que poderiam ser feitos, caso o estudante estivesse sempre acompanhado por seu material.

Na ausência de uma metodologia mais cuidadosa, parte importante do processo de criação acabava se perdendo, em especial a elaboração e organização dos documentos do artista, a que chamamos frequentemente de referências, e a análise mais detida dos trabalhos do pintor âncora. Assim, o registro incompleto do processo poético e o arquivamento inadequado do seu desenvolvimento prejudicavam muito o estudante em relação ao seu posicionamento crítico e mais consciente sobre seu próprio trabalho.

O diário de pesquisa como ponto de convergência:

Ao detectarmos essas questões sempre recorrentes, decidimos abrir espaço para experimentações que, impulsionadas por nossa pesquisa poética e trabalhos autorais, viriam a apontar soluções para condensar o pensamento plástico do estudante, seu desenvolvimento de ideias e projetos, seus interesses e suas propostas. Assim, concluímos que o melhor método seria utilizar como ferramenta da memória o sketchbook ou diário de pesquisa, assim por nós denominado por conter em si uma sequencialidade temporal da criação.

Com o objetivo de tornar esse processo claro, nos propusemos a trabalhar em nossos próprios diários, adotando essa direção. Assim, além de continuarmos a produção em nossos antigos cadernos, passamos a pesquisar e a adquirir diferentes tipos e marcas de fabricantes dos chamados sketchbooks: dos mais em conta para essa finalidade, como os da marca Canson, com papel de gramatura baixa, aos Moleskines importados, com capa de couro e papel mais encorpado, mas liso.

Ao longo de alguns meses, dedicamos parte do tempo de pintura em ateliê realizando estudos variados nesses cadernos. Experimentamos a tinta a óleo sobre papel do próprio caderno, além de procedimentos como o isolamento do papel do caderno com tinta acrílica em spray, visando dar à superfície proteção⁹ e imprimação colorida. Também realizamos inúmeros desenhos, anotações, estudos de paleta e colagens que nos levaram à solução mais adequada para os estudos a óleo direcionados aos iniciantes: o papel kraft 180gr. Esse suporte já tinha sido testado anteriormente por nós com sucesso e identificado como adequado por justamente nos propiciar a trabalhar imprimações de diversas cores, assim como, de forma crua, a fornecer cor de fundo neutro, tão útil para o aprendizado das opacidades na pintura. Após secos, esses estudos, feitos em formatos menores que o A4, passaram a ser incorporados ao caderno como colagens.

Observamos também que o uso de papel vegetal, posicionado entre as pinturas ainda levemente úmidas e as folhas do caderno, ajudam a preservar o material, sem danos à pintura fresca. Também observamos custo-benefício de cadernos feitos artesanalmente e dos fabricados pela Canson formato A4. Esses últimos, com papel

⁹ A tinta a óleo é material com pH ácido que degrada a celulose ao longo do tempo. Adicionar uma camada adicional de tinta acrílica auxilia a proteger e impermeabilizar a superfície do papel.

100g/m², são ótimos para estudos em lápis e carvão e suportam a tinta a óleo se usada com cuidado, sem muito molho ¹⁰. Também são úteis para as anotações diversas, tão importantes para os estudantes em formação nesses períodos básicos.

Após essa pesquisa de material aplicada às nossas práticas, os cadernos foram levados à sala de aula como ideias de desenvolvimento para os estudantes. Como material didático dessa metodologia, acrescentamos a apresentação de imagens de cadernos de outros artistas. Com essas exemplificações, imersos em uma pesquisa poética própria, cada estudante começa a vislumbrar como pode desenvolver seu diário de pesquisa, de forma a produzir um ambiente particular de criação.

Com a obrigatoriedade da adoção dessa ferramenta, acabamos conduzindo a produção discente à organização dos documentos, estudos e, sobretudo, pensamento do artista em formação. A partir desse aprendizado inicial, cada um cria seus próprios métodos, individualizando sua forma de organização e construindo conjuntos de imagens impressas, eventuais desenhos de observação, rápidos esboços, anotações sobre o processo de trabalho, registros de paleta, apontamentos acerca do seu tema, pensamentos acerca da elaboração da poética, estudos de composições autorais lineares e tonais (abordando o claro escuro) com diversas variações, pequenos e rápidos estudos dos trabalhos do pintor âncora, notas acerca das relações cromáticas que está utilizando, entre outros. O diário de pesquisa funciona como laboratório e registro de experiências criativas, condensa a atmosférica simbólica pesquisada.

Além de materializar a pesquisa e as investigações de cada estudante dentro de um campo poético, o diário de pesquisa muitas vezes torna-se instrumento para além das disciplinas em que é requerido, pois o estudante é orientado a tratar esse material da forma que considere mais adequada. Isso inclui, muitas vezes, outros usos igualmente interessantes e singulares que marcam o tempo e a formação do seu olhar investigativo e criador.

Assim, concluímos que cabe no ensino estruturado da linguagem da pintura uma metodologia que permita um panorama daquilo que o estudante produz, que fomente sua pesquisa autoral. O atendimento individualizado só se realiza factualmente através do conjunto de trabalhos que vão respondendo às propostas didáticas mais ou menos abertas (limitadas de acordo com as ementas das disciplinas), propiciando a apreciação da temporalidade da produção pelo docente e pelo discente. A operação do acaso, os bons resultados e dificuldades podem ser assim visualizados, compreendidos num conjunto mais amplo se relativamente bem organizado. A intuição manifestada, que move o artista em formação, pode então ser reveladora e apresentar um gancho para apontamentos, desdobramentos e aprofundamento de compreensões das mais diversificadas naturezas: das questões semânticas às questões plásticas mais elementares e estruturantes.

Observar o corpo do processo criativo de forma clara permite, sobretudo, o apuro do olhar, a análise do próprio trabalho e, por fim, uma autocrítica positiva e

¹⁰ Termo referente à solução adicionada à tinta a óleo, sendo constituída por solvente, óleo secativo (óleo de linhaça) e secante (geralmente cobalto).

otimista por parte do estudante, algo que notamos muito valioso dado que a pintura é uma linguagem complexa, que precisa de prática extensa para amadurecer e apresentar melhores resultados. É visível, através dessa metodologia, o avanço e o amadurecimento do olhar do estudante ao longo dos períodos, algo que os estimula a seguir em frente. Ela propicia, portanto, uma ferramenta que potencializa a possibilidade de estabelecer distanciamento, de fazer o que Lancri chamaria de “desvio pelo outro” (LANCRI, p.20), a partir do momento em que os diários de pesquisa transitam entre os estudantes, evidenciando procedimentos e pesquisas de outros artistas pesquisados e dos próprios colegas.

Nosso intuito, com isso, é ensinar o discente a observar como o desenvolvimento metodológico é fundamental para a elaboração do seu trabalho de forma consistente. Para além da transmissão de conceitos com os quais o estudante pode operar, como a própria poética e seus desdobramentos, focamos na importância do entendimento desses mecanismos como pontos de partida que evitam apagões criativos ou a tal e mítica ‘ausência de inspiração’. Assim, essa primeira experiência mais direcionada funciona como um catalisador para o desenvolvimento de outras metodologias individualizadas, criadas pelo próprio artista, visando atender suas necessidades de pesquisa, sempre o mantendo em movimento criativo.



Fig. 1, páginas do diário de pesquisa A4 de Revelyn Veloso, estudante do sexto período do Curso de Pintura / EBA – UFRJ. Fotos: Revelyn Veloso.

O diário de pesquisa veio, desse modo, a condensar etapas importantes do processo criativo do discente e a conduzir suas investigações durante alguns períodos letivos na universidade¹¹. Embora alguns artistas em formação abandonem esse material como ferramenta ao longo da graduação, muitos passam a considerá-lo parte fundamental de suas criações.

Com esse método o artista constrói para si um campo imaginário e de pesquisa, rememora seus percalços e acertos, suas descobertas e observa o crescimento do conhecimento visual, prático e teórico. Fica ali o registro da atmosfera poética sempre em formação e, impulsionado pela busca constante, prossegue por fronteiras indefinidas, se redirecionando constantemente. Produz, assim, um saber em

movimento, reflexivo sobre o próprio trabalho e interessado por manter a pesquisa viva, como parte imprescindível do fazer artístico.

Referências

ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BRUTUS, Abel. **Paul Valéry - Estudos filosóficos**, Tese (Doutorado), Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

DURAND, Gilbert. **Campos do Imaginário**. Coleção Teoria das Artes e Literatura. Lisboa: Ellug, 1996.

FRIEDEL, Helmut. **Gerhard Richter: Atlas**. New York: D.A.P./Distributed Art Publishers, 2007.

JUNG, Carl G. (et.al). **O Homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2016.

LANCRI, Jean. **“Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade”**. In: BRITES; TESSLER (org.). O meio como ponto zero. Coleção Visualidade 4. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAREYSON, L. **Estética, teoria da formatividade**. Petrópolis: Vozes, 1991.

PASSERON, René. A poiética em questão. In: **Porto Arte**. Porto Alegre, v. 13, n. 21, p.09-15. 2004.

POE, Edgar Allan. **Poemas e Ensaios**. São Paulo: Globo, 1999.

REY, Sandra. “Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais”. In: **Porto Arte**. Porto Alegre, v. 7, n. 13, p.81-95. nov.1996.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

Recebido em 01 de agosto de 2020.

Aprovado em 17 de agosto de 2020.

O Encantado: mediações e diálogos da cultura no processo de criação de Atílio Colnago

O Encantado: mediaciones y diálogos de cultura em el processo de creación de Atílio Colnago

Aparecido José Cirillo¹

¹ Artista e professor na Universidade Federal do Espírito Santo vinculado ao LEENA-UFES (grupo de pesquisa em Processo de Criação); Professor Permanente do Programa de Mestrado em Artes (PPGA/UFES) e do Programa de Mestrado em Comunicação (PPGCS/UFES); Bolsista Produtividade em Pesquisa (PC-FAPES). Desenvolve pesquisas no campo do processo criativo e das relações arte e cidade, com apoio da FAPES e do CNPQ. Atualmente é Coordenador do Programa de Pós-graduação em Artes da UFES.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6252535690546666>

Resumo

A pesquisa desenvolveu-se a partir do uso do corpo através de vivências lúdicas em diálogo com a produção plástica do artista propositor, integrando uma poética pessoal e uma vivência pedagógica em Artes Visuais. Os trabalhos produzidos durante esse processo provocaram uma inquietação que instigou a pesquisa sobre: criação artística, corpo como suporte, experiência estética, exploração de materiais e produção coletiva. Na linha pedagógica a intenção foi criar estratégias que levassem os participantes a explorarem o universo da arte, ampliando seu conhecimento artístico através do Método P.E.R.A, Yoshiura (1982). Na linha artística havia a busca de uma singularidade poética que de maneira muito sutil já trazia a união de técnicas e suportes, configurando-se como uma Hibridação Interformativa, Valente (2008). Desse processo resultaram as séries Desplante e Azuis.

Palavras-chave

Processo de criação; Criação Coletiva; Artes Visuais;

Resumen

Este texto trata aspectos compartidos del proceso creativo de Attílio Colnago, especialmente para la muestra "O Encantado" (2014). El enfoque central son las mediaciones entre la mente creativa y la cultura que se materializa como una imagen generadora. Con base en los supuestos de los estudios actuales del proceso creativo, nosotros resaltamos algunos aspectos de la estructura que está cerca del gesto creativo. El texto busca inferir un análisis de un proceso creativo que se constituye como lenguaje de naturaleza dialógica transcultural y (trans)temporal. Inferimos que la interlocución estética de este artista hace de su vivido las matrices culturales y conceptuales que serán impresas en su memoria y en la del público. Sus contenidos amplios son compartidos a través de recursos tecnológicos contemporáneos como Códigos QR. Con esto, buscamos activar la red de relaciones semióticas que nos acerca a las travesuras de la mente creativa y de las formas del espectador recibir y percibir la obra.

Palabras-clave

Attílio Colnago; Proceso de creación; arte y mediación

ISSN: 2447-1267

Introdução: a linguagem expressa nos documentos do processo

Este artigo foi escrito buscando refletir sobre os processos de mediação que se estabelecem em uma ação criativa. Esta visa não apenas gerar uma obra a ser apresentada, mas, sobretudo, a coloca em processo de recepção por parte do público sem acesso aos meandros da mente criadora em ato. Não obstante, o caráter público e comunicativo da arte parece permitir um certo grau de compartilhamento de experiências interpretativas mediadas pelo vivido dos sujeitos (do que produz e do que interage com a obra) interligados pela cultura que os contém.

Partimos do princípio de que a arte é uma manifestação humana, e como tal é, eminentemente, linguagem; ela comunica, pois já se estabelece numa expectativa de mediação com outros sujeitos, constituindo-se como um fenômeno que demarca, significa e comunica (Kristeva, 1999). Considerando os documentos do processo de artistas (rascunhos, cadernos de anotações, coleções etc.) como sistemas de memória exteriorizados, pode-se dizer que a interação dos sistemas verbais e visuais desses rascunhos de obra evidencia essa tendência comunicativa no/do processo de criação.

Podemos pensar, portanto, que todas as práticas artísticas que envolvem a obra, ou o processo da obra, são já tipos de linguagem, portanto têm a função de demarcar, significar e comunicar – seja nos processos internos do artista consigo mesmo (diálogos intrapessoais), seja nos processos coletivos envolvendo a percepção da obra exposta (diálogos interpessoais e/ou culturais). Para Cirillo (2004, p.46),

A linguagem expressa nos documentos do processo vai se aproximando de um conteúdo repleto de significações específicas e subjetivas. As imagens grafadas nessas extensões da mente criadora ganham uma nova dimensão sensorial – não completamente uma abstração, mas ganham o caráter de objeto mediado pelo vivido, representação do fenômeno sensorialmente colocado à mente, configurando-se como a expressão estendida de uma grafia da memória do sujeito – marcas da experiência vivida, as quais, ao serem apropriadas pelo artista, dele se apropriam.

Assim, os sistemas visuais, como linguagem, se constituem como texto e, como tal, sujeitos aos processos interpretativos de mediação. Em tempos de redes, podem ser ampliados para além dos diálogos do artista consigo mesmo, apontando para um nível de interação sistêmico mais amplo, evidenciado em experimentações dialógicas de caráter interpessoal e cultural que não alteram o sentido do texto, mas lhe conferem nuances interpretativas ricas que fazem a mediação entre o campo visual e o campo textual. Estabelecem, assim, relações afetivas entre os sujeitos (artista e público), acionando suas memórias e as da obra. Entende-se, pois, por comunicação interpessoal aquela que ocorre entre pessoas frente a frente (DIMBLEY; BURTON, 1990), considerando que toda a interação entre um e outro sujeito é passível de verificação nos documentos do processo dos artistas e nos estudos da recepção da obra exposta. Não obstante, este diálogo prolonga-se ainda com aspectos éticos e estéticos nos diferentes grupos de ação (SALLES, 1998), nos levando a perceber que há níveis de comunicação mais amplos que podem ser acionados nos estudos genéticos (Cirillo, 2004).

Nesse nível mais amplo, podemos afirmar a existência de uma interação do objeto artístico (e da produção do artista) com o corpo social e com a produção cultural, que vão permitir à representações simbólicas o fomento da apreensão sensível do objeto exposto. Definimos esse nível de interação como diálogos em nível cultural; caracterizam um processo de mediação com a tradição e com tudo aquilo que define e identifica o corpo social como tal: a cultura. Deste modo, o objeto apresentado ao público, exposto aos sentidos, não é exatamente o objeto apreendido (lido).

Assim, tomando reflexões de Paul Valéry (2002), o texto visto (obra exposta) e o texto lido (obra apreendida) são coisas distintas. Portanto, o tipo de mediação com o texto visual pode colocar em movimento sistemas interpretativos distintos e complementares. Esse entendimento é fundamental para entender a metodologia m-learning que desenvolveremos ao longo deste texto.

Para o desenvolvimento de nossa reflexão, tomamos a exposição “O Encantado”, do artista capixaba Atílio Colnago e seus documentos de processo como ponto de partida. Parece fato os documentos do processo de Colnago revelarem mediações, citações discorridas para além dos pensamentos do artista consigo ou com o público imediatamente atingido por sua obra. Atílio Colnago revela uma tendência e uma intencionalidade em seu processo criativo que fala com e da cultura visual da humanidade, pelo menos a partir de sua apreensão como linguagem “multisubjetiva” do vivido dessa cultura. Baseados nessa afirmativa, buscamos analisar algumas estratégias de mediação em uma mostra retrospectiva de um artista específico, utilizando equipamentos tecnológicos móveis para redimensionar as possibilidades interativas com a mostra.

2.Sobre o artista e seus procedimentos

O uso de dispositivos tecnológicos como mediadores da recepção de uma mostra de arte, o objeto deste artigo, se dá a partir da exposição “O Encantado”, realizada em 2014 no Palácio Anchieta, em Vitória, Espírito Santo. Para tal ação investigativa, iniciamos pelo entendimento de quem é o sujeito criador. Quem é Atílio Colnago? Nascido no interior do Espírito Santo, esse artista estudou artes na Universidade Federal do Espírito Santo, onde ingressou em 1973; após se formar, foi professor na instituição até 2017. Sua ênfase é o desenho da figura humana, numa matriz figurativa e clássica, carregada de certo erotismo subliminar, com forte tendência profana (se tomada sua intertextualidade sacra). Teve formação complementar por meio de participação ativa nos festivais de inverno da UFMG, nas cidades de Diamantina e Ouro Preto, em Minas Gerais, quando iniciou o contato com a arte religiosa barroca, influência marcante em seu trabalho artístico. A restauração de arte sacra tornou-se outra atividade regular em sua carreira profissional, dividindo espaço com suas funções de professor e artista. Essa aproximação com o sagrado, corrobora para a consolidação de uma relação entre o sacro e o profano, demonstrando uma intencionalidade poética no artista. Mas, como isto pode ser identificado no processo criativo deste artista? Como seus arquivos pessoais, estudos e projetos evidenciam essa intencionalidade dialógica com a cultura e a materializa no seu projeto poético?

Põe-se aqui a questão sobre a arte e sua natureza dialógica, e para tal, considerou-se: a) a comunicação como a transmissão de informações; b) que toda comunicação humana começa no corpo; e que c) a arte constitui-se como linguagem de natureza dialógica.

A interação dessas questões está marcada nos documentos de processo do artista. Um estudo preciso dos cadernos e arquivos de Colnago parece revelar a dimensão cultural e transtemporal dessas mediações possíveis com o seu processo criativo, desdobrados a partir dos estudos para sua obra. Em seus documentos do processo, predominam combinatórias de signos visuais (poucas anotações verbais) que, embora não se prendendo a leis previamente estabelecidas, estruturam-se como linguagem estabelecida no binômio linguagem-desenho.

Como pode ser percebido na Figura 3, em um esboço inicial para uma pintura que integra a mostra, Colnago chama a imagem cristã do Cristo morto, do corpo deitado que aciona outros campos de sentido. Assim, o processo criador do artista vai se articulando com elementos de si e, em especial, da cultura judaico-cristã. O estudo a caneta é datado do início dos anos de 1990, e a obra (Figura 4) será finalizada em 2007, data correspondente à fotografia do artista deitado (figura 3a). Nessas imagens, Colnago evidencia uma forte presença do universo sacro do Senhor Morto (imagem religiosa comumente presente no Laboratório de Restauração na Universidade Federal do Espírito Santo, do qual foi coordenador por mais de 20 anos, antes de sua aposentadoria em 2018).

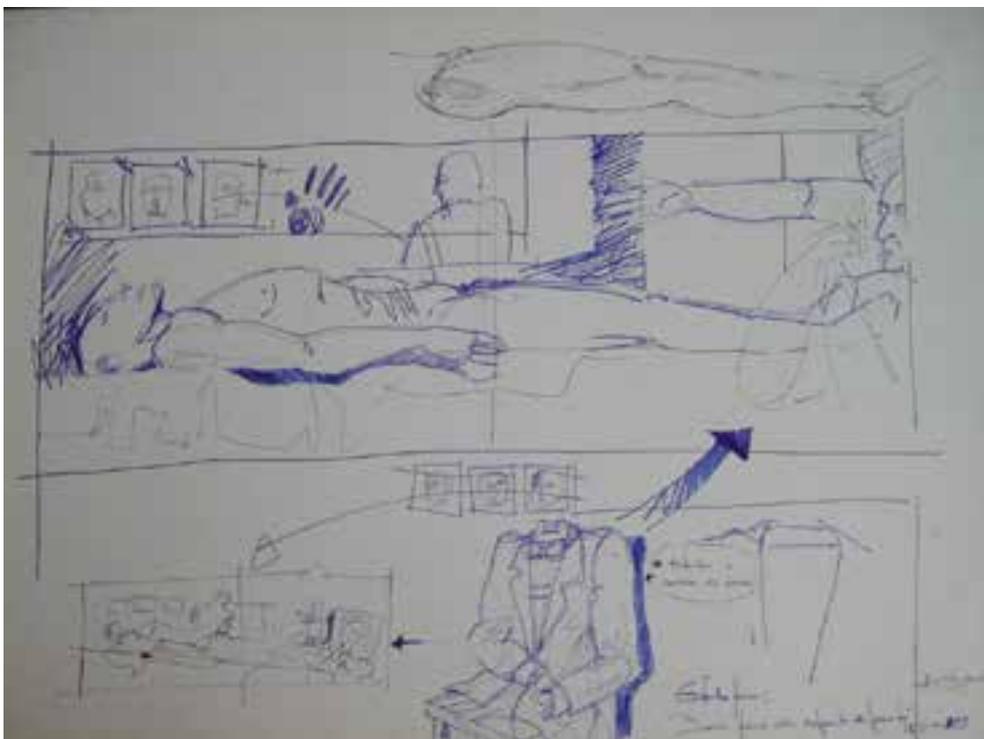


Figura 1 – Etapas de estudos para obra, estudo em caneta sobre papel (acima). Fonte: Banco de Dados do LEENA



Figura 2 – Etapas de estudos para obra. Fotografia do artista e imagem sacra referencial (Abaixo).

Fonte: Banco de Dados do LEENA



Figura 3 – Senhor Morto ou as Dores que Carrego (2007). Acrílico s/ tela.

Fonte: Banco de Dados do LEENA

De outro lado, a imagem também remete a obras como *Lição de Anatomia* (1632), de Rembrandt. Ou ainda aos estudos anatômicos de Michelangelo ou de Leonardo Da Vinci. Assim, o desenho a caneta azul e a pintura, entre muitas outras obras e estudos de Colnago, vão colocando à mostra uma tendência poética ao citacionismo (Chiarelli, 2002) – numa interação dialogada com a cultura pictórica que atravessa a história da pintura.

Assim, seus desenhos se põem como parte da materialização e expressão do pensamento criador em ato. Se pode perceber que a linguagem materializada nos desenhos e objetos presentes nos documentos do processo de Colnago (incluindo uma sorte de objetos que, como colecionista, ele organiza em sua casa-ateliê) evidencia o funcionamento da mente criadora num diálogo estabelecido consigo mesmo, com seu público e, principalmente com sua cultura. Isto será potencializado por meio de QR Codes¹ acrescidos às obras na exposição (objeto deste estudo) e mediados por

1 QR Code: é um código de barras bidimensional para ser usado a partir de telefones celulares equipados com câmera. Esse código é convertido em texto (interativo), um endereço URL, um número de telefone, uma localização georreferenciada, um e-mail, um contato ou um SMS, enfim, esse código remete a informações para além de si, permitindo uma interatividade que amplia a informação sobre o local ou objeto no qual está aplicado.

uma tecnologia m-learning que permite ampliar os modos de relação do público com a obra e suas camadas dialógicas.

m-learning e estratégias de mediação expandida em tempos móveis

Vivemos um momento sem igual na humanidade, no qual a informação circula de modo e com uma velocidade jamais vistas anteriormente, acionadas não em palavras, mas em bites. Em especial, por meio de tecnologia de comunicação móvel potencializada com os celulares. Podemos pensar que a apropriação dialógica permitida no aparelho móvel de telefonia parece potencializar a mediação da obra e seus processos e modos de recepção. Amplia também os acessos à linguagem expressa pelo artista, por meio de extensões do vivido materializadas em dispositivos eletrônicos de telas digitais (a realidade virtual propiciada pelos equipamentos de interação digital). Para Cirillo e Ruiz Torres (2015),

[...] Na verdade, atualmente parecem ser muitos os dispositivos que nos permitem a aproximação com este mundo, coabitante do nosso ambiente, formado por bits de informação no qual a tela, do nosso computador ou do nosso celular, torna-se pontos de acesso primordial do chamado homo ecranis (Lipovetsky e Serroy, 2009). No campo da arte, estes meios de mediação estética são cada vez mais presentes, não apenas como um dos suportes da arte com novas mídias [...], mas também como um meio de difusão, de acesso e interação com a obra de arte, para além da sua fisicalidade nos espaços expositivos²

Para a mostra “O Encantado”, estabelecemos um processo curatorial para a chamada “Sala de Memória”, na qual os documentos do processo criativo de Colnago eram compartilhados tendo expostos aspectos de sua intimidade criadora com o público no espaço expositivo. E, com esse olhar, nos aproximamos do processo criativo do artista, de sua preparação para a montagem dessa exposição, e dos desdobramentos interativos provocados por nós, a partir da metodologia de m-learning (aprendizagem por meio de tecnologia móvel digital).

A sala de memória (Figura 4) era composta de um conjunto de fac-símiles dos cadernos de rascunhos do artista (manipuláveis pelo público); alguns originais emoldurados de seus documentos; três vídeos interativos que permitiam ao público “navegar” pelos estudos do artista; e uma instalação audiovisual que compartilhava a intimidade do ateliê do artista.

Além disto, ao longo das grandes salas da exposição, cada obra tinha um QR Code que carregava informações complementares sobre a produção daquela obra específica. Utilizamos tecnologias em equipamentos móveis de comunicação como

2 CIRILLO, A. J.; RUIZ TORRES, DAVID. Mediações digitais na obra do artista: diálogo e interação no (ciber)espaço expositivo. In: 14o Encontro Internacional de Arte e Tecnologia: #14.ART: Arte e desenvolvimento humano, 2015, Aveiro (Portugal). 14o Encontro Internacional de Arte e Tecnologia: #14.ART: Arte e desenvolvimento humano. Aveiro: UA Editora, 2015. v. 1. p. 79-82.

facilitadores dessa mediação cultural com imagens geradoras do e no processo criativo desse artista (Figura 5), possibilitando o acesso a códigos remotos que ampliam as relações de percepção do texto visto (a obra exposta).



Figura 4 – Vista parcial da “Sala de Memória” (Curadoria de José Cirillo e David R. Torres). Exposição “O Encantado”, de Attílio Colnago (2014). Fotografia do David Ruiz Torres. Fonte: Banco de Dados do LEENA



Figura 5 – Vista parcial da mostra com o QR Code ao lado das obras (esquerda) e visualização no celular da leitura do QR Code (direita). Exposição “O Encantado”, de Attílio Colnago (2014). Fotografia do David Ruiz Torres. Fonte: Banco de Dados do LEENA

Esse conjunto de códigos remotos complementa os processos dialógicos com a obra, ampliando o espaço expositivo para o espaço virtual das vivências do público; por sua vez, este se apropria de outros modos de recepção de cada objeto e de suas interações com a cultura e com o campo das artes mundiais. São diálogos multidimensionais. Assim, essa interação multidimensional pode ser acionada no espaço expositivo por meio das tecnologias digitais, ampliando os modos de recepção e fruição da obra e de seu processo. Esse universo gerador da obra vai ser levado como imagem por meio da mediação digital e acessada por um QR Code.

A cultura com a qual Colnago interage vai se manifestar em diferentes linguagens e meios no processo deste artista, tornando-o “partícipe” da sociedade do passado, mas constantemente mediado por seu tempo – um tempo devedor, cada vez mais, do meio digital. Sua ação processual, no entanto, não considera apenas como ele vê ou se apropria dessa tradição da pintura. Da mesma maneira que o artista constitui seu trabalho abraçando e resignificando diferentes expressões artísticas históricas, tanto formal, quanto material ou tecnicamente, ele pensa que a obra resultante deste processo deve dialogar com a capacidade do público de estabelecer as mediações temporais e referenciais. A proposta curatorial da “Sala de Memória” com mediação em m-learning visa ampliar essas interações e acionamentos no público.

A forma como sua obra é compartilhada ou transmitida deve considerar o presente do seu público e a potencialidade para comunicar a linguagem estudada e realizada pelo artista. Este aspecto pode ser dialogado em diferentes cenários corpóreos ou incorpóreos através dos diferentes processos de mediação, potencializando a questão comunicativa da obra do artista. Pensando nisto, e centrados na metodologia m-learning como estratégia de mediação em espaços expositivos, planeamos os QR Codes como proposição mediativa nesses tempos de redes virtuais.

[...] esta civilización de lo virtual que vivimos también se caracteriza por la rápida sucesión de cambios tecnológicos y de nuevas adaptaciones informáticas que denotan un ritmo frenético en cada una de las facetas por las que se encuentra afectado. En este caso la educación en red o e-learning también ha comenzado a sufrir ciertos cambios, especialmente con la aparición de los dispositivos portátiles que ha llevado a multiplicar los contextos de aprendizaje estableciendo un diálogo más estrecho entre las instituciones educativas y otros contextos de aprendizaje informal a través de lo que ha comenzado a llamarse como el m-learning.³

Ruiz Torres estuda modos pelos quais o mundo digital tem afetado processos de interação entre o público e espaços expositivos na Espanha e no Brasil. Ruiz Torres foi curador adjunto da “Sala de Memória” nesta exposição “O Encantado”, o que permitiu ampliar os procedimentos mediativos utilizando equipamentos digitais, colocando em ação o processo do m-learning e sua relevância nos processos de mediação em espaços de mostras em Vitória, em específico no espaço cultural Palácio Anchieta –

³ RUIZ TORRES, DAVID. Arte y mediación a partir de las tecnologías digitales móviles: prácticas de m-learning en espacios expositivos. 2018. (Apresentação de Trabalho/Comunicação. João Pessoa: 2o. Congresso Intersaberes em Arte, Museus e Inclusão; Inst. promotora/financiadora: Universidade Federal da Paraíba.

sede do governo estadual e locus da mostra em estudo.

A circulação de signos intersubjetivos: mediações possíveis

Se as investigações iniciais do processo de Colnago para a mostra “O Encantado” nos levam ao contexto psicossocial da comunicação, sua análise nos conduz à verificação da relação das imagens de fenômenos do mundo sensível com a mente criadora que permite ao “leitor” compartilhar alguns dos esquemas mentais do ato de criação; e, não obstante, nos leva ao compartilhamento das relações do homem (artista ou público) com os fenômenos sensíveis. Esses fenômenos aparecem à mente do público e causam-lhe um efeito que gera movimento: mediação, ou no caso de Colnago, seria melhor dizer “mediações” – tamanha a rede de significações que se estabelecem a partir de sua obra.

Como podemos observar na Figura 5, sua obra é repleta de elementos apropriados tanto da história da arte, quanto de sua coleção de objetos em seu ateliê, ou ainda de imagens do cotidiano ordinário, como as peras e maçãs. Nessa imagem, a referência ao mundo imaginário insólito de Bosch, por exemplo, é evidente na parte central direita da imagem. Porém, esse uso de imagens ordinárias ou apropriadas da história da arte não é ocasional, ele é simbólico. Nas obras de Colnago, as maçãs falam da perfeição e das paixões; as peras da imortalidade; etc.; assim, suas formas remetem ao simbólico e dizem do que os olhos aparentemente não leem, mas a percepção do espectador capta e realiza como experiência do sensível, articulada com uma memória cultural ocidental que constitui a humanidade.



Figura 6: Van der Weyden e Bosch são tomados como referência nesta obra de Colnago. Fonte: acervo do artista

Nesse sentido, pode-se pensar que Colnago intervém no modo de percepção dos objetos colocados aos sentidos: em seu processo criativo, coabitam o tradicional e o estranho, o natural e o imaginário, o autoral e o citacional, o atual e o virtual

(não no sentido do ciberespaço, mas, naquele primeiro presente na imaginação, nos sonhos e nas fantasias que nos assolam e consolam os desejos). Em seu projeto poético, coabitam as dualidades e o hibridismo. Suas formas resultam de convenções com maior ou menor fixidez e falibilidade, dependendo de um conjunto de variáveis psicológicas, sociais e culturais que ele toma ao longo do processo de construção de cada obra.

A relação de recepção se dá, então, a partir da circulação desses signos intersubjetivos, os quais só podem combinar com outros signos de modo mais ou menos limitado ou reconhecível, estabelecendo a comunicação entre o artista e seu público. Estabelece-se como um ato inerente à interação humana que resulta em uma obra que forma um conjunto polissêmico que conduz à diversidade infinita de compreensões desse fenômeno que é a vida cotidiana, tomada pelo prisma dos interiores. Atílio fala da dialética dos interiores (de cada humano e dos espaços).

Considerando que existe um processo de transmissão e armazenamento de informações compartilhadas pelo artista e pelos sujeitos que se põem diante de sua obra, podemos inferir que Atílio também aborda esse ponto em comum. E isso se dá em níveis diversos de mediação: aquele da cultura local, bem como no chamado da cultura mundial, quando evoca em suas obras, ecos da história simbólica e imagética mundial.

Definitivamente, não é só um diálogo unilateral e intrasubjetivo. Colnago parece construir uma congruência entre o emissor (o artista e ou os signos presentes em sua obra) e a interpretação do receptor (público), bem como parece haver uma intencionalidade em seu projeto poético, tentativa consciente de influenciar o receptor por meio de mensagens subliminares, dispostas para além das formas exibidas – não exterior a elas.

Em Colnago, parece haver outro universo que se constitui em paralelo à sua obra apresentada – o qual, por meio das tecnologias contemporâneas utilizadas nessa mostra do artista (por opção do projeto curatorial), nos parece ter sido acessado. Acreditamos que alguns desses labirintos por onde sua mente criadora se enveredou, ao produzir uma obra ou o conjunto delas, foram apontados na escolha do m-learning como estratégia para dar visibilidade rizomática a estes percursos criativos do artista.

Colnago compartilhou esses seus devaneios pelo tempo da pintura como linguagem. Em “O Encantado”, o artista permitiu sua privacidade criativa ser invadida por milhares de olhares. Para tal, o projeto curatorial previu mediações do público a partir de aplicativos em smartphones que permitiram ao público, como um voyeur, sentir sua “libido platônica”, uma paixão criativa com o artista em seus devaneios poéticos. Esse compartilhamento digital das interações possíveis da mente criadora reflete um novo modo de pensar o compartilhamento dessas relações no campo da recepção da obra.

Retomando Ruiz Torres e Cirillo (2015), a atualidade enfrenta um momento de vivência digital sem precedentes, em especial por meio das tecnologias digitais móveis, como os smartphones, tornando cada vez mais significativos os processos de m-learning, incorporados por diversos espaços expositivos como galerias e

museus, pautando-se num processo de aprendizagem informal que complemente as informações da obra exposta no processo de mediação com essas. Assim,

[...] a estratégia do uso de QR Codes e a tecnologia dos smartphones ou outros tipos de aparelhos de mídia portáteis, foi utilizada para promover e testar outros modos de leitura e mediação. Nesse ato de mediação e “leitura” do público, podemos lembrar a Giselle Beiguelman que tem se referido aos QR Codes como “a primeira forma de escrita desenvolvida pra leitores nômades” (2013, p. 149), referindo-se a tendência crescente do uso de dispositivos portáteis que em nossa experiência serviram como suporte para a mediação. O público, na mostra de Colnago, é provocado a se colocar como errante nesses espaços para além do espaço físico da obra.⁴

Para Ruiz Torres e Cirillo, o uso dessa estratégia metodológica complementar ao processo receptivo da obra, propicia outros modos de percepção. No caso de Colnago, mapeamos seu processo criativo e destacamos os principais elementos ou imagens geradoras, para com eles acionar um plano de relações digital que pudesse complementar os procedimentos receptivos da obra, ampliando suas relações de recepção.

Para essa mediação complementar digital, criamos os QR Codes que conduzem o público para uma página no Wix⁵ que vai fornecer informações adicionais (Figura 5) sobre os elementos da obra e as referências citacionistas no processo de Colnago.

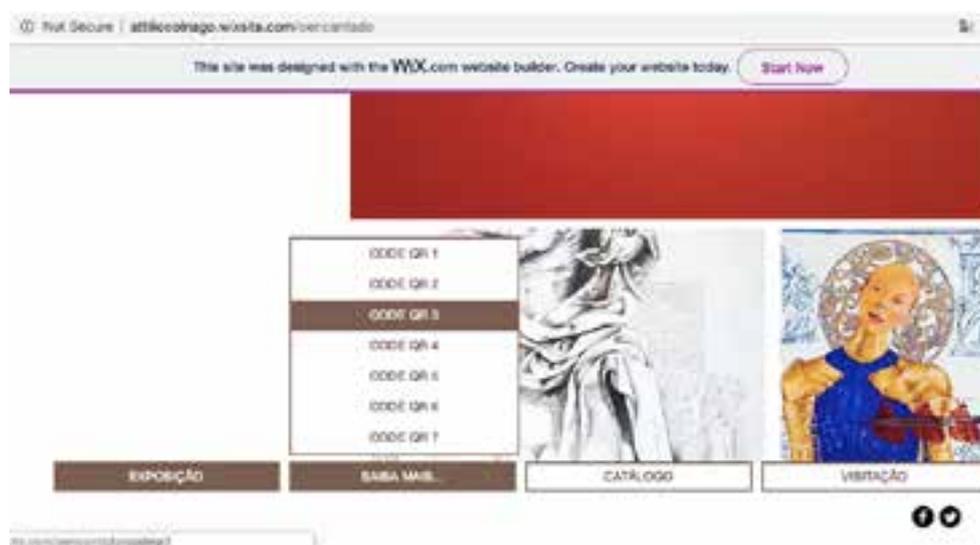


Figura 7– Páginas do WIX para a mostra O Encantado.

Disponível em <http://attiliocolnago.wixsite.com/oencantado/>Fonte:

Banco de Dados do LEENA.

⁴ RUIZ TORRES, D.; CIRILLO, J. Tecnologias da Informação e Mediação nos Espaços Expositivos a partir da Exposição O Encantado, de Attilio Colnago. In: 24o Encontro Nacional da ANPAP, 2015, Santa Maria, RS. Anais do XXIV Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas; Compartilhamentos na arte: redes e conexões. Santa Maria: ANPAP, Universidade Federal de Santa Maria, 2015. v. 1. p. 2799.

⁵ WIX é uma plataforma digital de criação e edição de sites, independente de conhecimento prévio do usuário da linguagem HTML.

Nas figuras 7 e 8, temos a página de entrada e uma das demais páginas de um sítio eletrônico para o qual o visitante da mostra era levado a partir de um QR Code disponível ao lado das obras (Figura 2). Assim, imediatamente foram compartilhadas algumas das fontes ou imagens geradoras do artista em seu processo criativo. Nessa página Wix, o leitor/público/visitante tem acesso a páginas navegáveis que podem levá-lo a dimensões diferentes da mostra (EXPOSIÇÃO); ao CATÁLOGO; a estratégias da VISITAÇÃO; ou a outras informações (SAIBA MAIS – nestas, o acesso aos diferentes QR Code que trazem informações complementares (Figura 7).



Figura 8– Páginas complementar do Wix para a mostra “O Encantado”, acessível com o clique em CODE QR Disponível em <http://attiliocolnago.wixsite.com/oencantado/> .

Fonte: Banco de Dados do LEENA

O texto em cada página Wix vai conduzindo e acrescentando informações ao processo interativo do público com a obra. Assim, podemos dizer que as possibilidades oferecidas pelas redes digitais representam uma sobrevivência da memória comunicativa do artista, além de um desdobramento da sua obra em nosso presente; supõem, neste estado de sobrevivência, uma presença quase imortal e eterna que transcende a experiência atual do seu trabalho em um tempo definido e fechado, e consegue uma durabilidade que ultrapassa o tempo do artista. Além de nosso tempo presente, como um legado para as gerações futuras através do médio digital.

Considerações Finais

A presença digital como estratégia de intervenção e apreensão da mostra de Atílio Colnago pode estabelecer, ou ampliar, a rede de informações contida no

processo de cada obra. Em “O Encantado”, o meio digital se colocou como uma opção curatorial adicional de interação, tendo como proposição a possibilidade para ampliar as relações de mediação interativa. A proposta estava atendendo a uma informação que é compartilhada; neste caso, a obra exposta ao público vai se desfiando conforme as eleições do emissor e do receptor. Esses interatuam por meio de equipamentos tecnológicos digitais, ampliando a sua participação na memória compartilhada, dando outra entidade existencial ao seu trabalho. Quando apresentadas e reconhecidas, essas mediações da mente criadora vão tornando presente o trabalho criativo do artista, revelando seus diálogos e do público com a memória cultural do ocidente.

No entanto, não é apenas uma relação estabelecida entre o artista, sua obra e o público: torna-se necessário atender à comunicação entre o mesmo público, como parte de sua participação. Isto porque a experiência vivida frente à obra de arte é desfrutada em muitos sentidos: desfruta-se no tempo da experiência estética ou no momento posterior a essa experiência, como lembrança no tempo em que reaparece. A este respeito, os recursos do meio digital e dos procedimentos m-learning atuam como uma presença etérea fora do espaço de exposição, do espaço sagrado do cubo branco, no qual a obra da arte assume sua materialidade.

No ciberespaço, a obra é um fenômeno como os demais, desprovidos de hierarquia que a isole em uma torre emoldurada pelo sistema convencional das artes. No ciberespaço, a obra assume sua natureza sensível, pública e coletiva.

Assim, a proposição dialogada pressuposta em “O Encantado” revela em si a existência de uma intenção. Revela a intencionalidade de um artista que busca afetar a mente do receptor (ele mesmo e o público), estabelecendo níveis de interação que circunscrevem os diferentes sujeitos, os quais são intencionalmente ampliados, via ação curatorial, com o uso de recursos de mediação digital.

O diálogo cultural que congrega as estruturas do organismo social e suas tradições, talvez seja uma das mais expressivas formas de comunicação expressa nas obras de Attílio Colnago – potencializadas nesta mostra por meio de interações digitais dos QR Codes. Parece que se expressa em sua obra a conjunção de seu imaginário que dialoga com a cultura de seu tempo. Dialoga com o passado das artes. Dialoga com a tradição da manufatura, dos ofícios e mesmo das guildas medievais. Lança mão do que seja necessário para construir uma obra que revela a maturidade poética deste artista. Lança mão, sobretudo, de sua capacidade de ativar a memória de tudo o que lhe constitui, e habilmente daquilo que tangencia o compartilhamento com o outro.

Em alguns momentos, temos certeza de que ele toma para si uma tendência citacionista: se coloca, como aponta Tadeu Chiarelli (2002, p. 100-110), em busca de trabalhar com “imagens de segunda geração” – aquelas que são apropriadas de algum tempo cultural, são analisadas e transformadas, deixando marcas processuais tanto nos documentos da obra quanto nos processos interativos da recepção por parte do público.

Essas marcas parecem ser capazes de nos levar a contextos mais amplos, embora não possamos entrar na mente do artista. Os processos do m-learning ampliam nossa

capacidade de simular correlações da mente criadora. Assim, podemos tomar como instrumento dessa ativação os processos tecnológicos da contemporaneidade, os quais permitem que toda uma rede de relações possa ser reconectada, operada como chaves que nos aproximam das artimanhas da criação em ato. Olhar o ato do criador é como olhar o céu e suas nuvens, se não cerrarmos os olhos, se não buscarmos nossas vontades e desejos, as nuvens brancas passam com o vento. Serão apenas nuvens brancas.

Referências

CAMPOS, Haroldo de. **Da transcrição poética e semiótica da operação tradutora**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011.

CIRILLO, Aparecido José. **Imagem-lembrança: comunicação e memória no processo de criação**, 2004. 161p. Tese (doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

CHIARELLI, Tadeu. **Arte internacional brasileira**. São Paulo: Lemos, 2002.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1999.

RUIZ TORRES, D.; CIRILLO, J. **Tecnologias da Informação e Mediação nos Espaços Expositivos a partir da Exposição O Encantado, de Attilio Colnago**. In: 24o Encontro Nacional da ANPAP, 2015, Santa Maria, RS. Anais do XXIV Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas; Compartilhamentos na arte: redes e conexões. Santa Maria: ANPAP, Universidade Federal de Santa Maria, 2015. v. 1. pp. 2792 -2806.

VALERY, Paul. **As duas virtudes de um livro**. Trad. de Dorothée de Buchard. In: Suplemento Literário de Minas Gerais, n.88, outubro de 2002.

Recebido em 30 de maio de 2020.

Aprovado em 20 de julho de 2020.

Sala de aula - ateliê - galeria: A experiência com pintura na formação de professores-artistas

Classroom - studio - gallery: The
experience with painting in the
teacher-artists formation

Ricardo de Pellegrin¹

Ana Paula de Oliveira Cunico²

Bruna Nátali da Rosa³

¹ Ricardo de Pellegrin, nome artístico Ricardo Garlet, é artista visual, professor, pesquisador, produtor e gestor cultural. Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unochapecó. Coordenador do Setor de Patrimônio Cultural / Artes Visuais da SECUL - Prefeitura de Chapecó. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFSM, Mestre em Artes Visuais, pelo PPGART da UFSM, Bacharel e licenciado em Artes Visuais pela UFPel.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0024620286299693>.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7107-0212>.
E-mail: pellegrin@unochapeco.edu.br.

² Acadêmica do curso de Arte Visuais da UNOCHAPECÓ. Atua como professora da rede estadual de ensino de Santa Catarina.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7648491388536985>.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3794-473X>.
E-mail: ana.cunico@unochapeco.edu.br.

³ Acadêmica do curso de Arte Visuais da UNOCHAPECÓ. Atua como professora da rede estadual de ensino de Santa Catarina.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1296887225695929>.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0464-813>.
E-mail: brunarosa@unochapeco.edu.br.

Resumo

A experiência é um dos fatores determinantes na obtenção de novos conhecimentos. O emprego do processo poético como estratégia de ensino proporciona experiências de aprendizagem significativas e transformadoras, que rompem com a dicotomia entre a teoria e a prática. O presente texto apresenta os resultados de um estudo que utilizou como campo de investigação o componente curricular Pintura, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, realizado no ateliê de pintura da Unochapecó, no decorrer do primeiro semestre de 2019. As dinâmicas de ensino utilizadas revelaram um alargamento das funcionalidades do ateliê, percebido como espaço de ensino, produção e exibição, evidenciando sua relevância na formação de professores-artistas. A metodologia de ensino utilizada foi estruturada em quatro situações-problemas: Produção poética; Simulação e diálogo; Montagem do portfólio; Exposição. Neste sentido, o ateliê foi vivenciado e analisado como espaço de experiências de ensino, sendo marcado pelo protagonismo do estudante, baseando-se no desenvolvimento de competências e não na transmissão de conteúdos.

Palavras-chave

Ateliê; Experiência; Ensino; Professor-artista; Pintura.

Abstract

Experience is one determining factors in obtaining new knowledge. The use of the poetic process as a teaching strategy provides meaningful and transformative learning experiences, breaking with the dichotomy between theory and practice. This text presents the results of a study that used the curricular component Painting as a research field, from the Visual Arts Degree course, which was held in the Unochapecó painting studio, during the first semester of 2019. The teaching dynamics used revealed a enlargement of the atelier's functionalities, perceived as a space for teaching, production and exhibition, showing its relevance in the teacher-artists's formation. The teaching methodology used was structured in four problem situations: Poetic production; Simulation and dialogue; Assembly of the portfolio; Exhibition. The studio was experienced and analyzed as a space for teaching experiences, being marked by the student's role, based on the development of skills and not on the content transmission.

Keywords

Studio; Experience; Teaching; Teacher-artist; Painting.

O termo ateliê descende do Francês “*atelier*”, com passado mais distante no Latim, designa laboratório ou “lugar de fazer”. A definição adotada na contemporaneidade surge no século XIX, estabelecida nas bases que já existiam desde a antiguidade, e possui relação com a concepção da palavra estúdio. Tal lugar de fazer é ressignificado na atualidade pelos artistas-professores, passando a ser explorado como espaço de ensino por meio de experiências que rompem com a dicotomia entre a teoria e a prática.

Na Idade Média, a produção de artefatos estéticos e a transmissão dos saberes técnicos necessários para sua confecção eram atividades destinadas aos artesãos. A formação acontecia pela proximidade com o mestre no espaço de produção, vivência que oportuniza ao aprendiz conhecer todo o procedimento. Diferentemente da Idade Média, no Renascimento a atividade de criação passa a ser vista como um exercício intelectual e destinada a um grupo seleto de eruditos, as relações neste período entre teoria, prática e o ensino ocorrem pela relação de mestres com discípulos, de domínio prioritariamente masculino, revelando um trabalho técnico que manifesta a genialidade criativa.

No século XIX, com as mudanças no âmbito artístico, os Impressionistas passam a ter uma relação mais livre com seu espaço de produção. Estes artistas desenvolveram processos que deslocavam o momento da criação para locais abertos, saindo dos ateliês, explorando áreas urbanas e rurais como propulsoras da sua liberdade criativa (ARCHER, 2001). Tais mudanças foram implementadas especialmente a partir da revolução industrial, com a facilidade dos novos materiais e instrumentos para o uso do artista e artesão, como as tintas em bisnaga e, também, o impacto do advento da fotografia como nova linguagem de geração de imagens bidimensionais. Em oposição às vanguardas, as escolas de Belas Artes praticavam um ensino tecnicista baseado na estética clássica.

Nos anos 70, as concepções das Artes Visuais são radicalmente alteradas. Enquanto linguagem, de acordo com Rosalind Krauss (1984), como os *happenings*, performances, instalações, intervenções, entre outras manifestações, ultrapassam as definições propostas pelas nomenclaturas clássicas, necessitando de um novo termo, este cunhado como “Campo Expandido”. A transformação na constituição dos objetos artísticos também modifica os espaços de produção, tornando estes catalisadores de processos que envolvem fluxos, trocas, questionamentos, estudos, ideias, experimentações e vivências artísticas.

Este aspecto processual do ateliê é comentado pela pesquisadora Fernanda Pequeno da Silva, no artigo “Ateliês Contemporâneos: possibilidades e problematizações”. Ela diz:

O ateliê se caracteriza, então, como fluxo e, para além de suas dimensões espaciais adquire, também, aspectos temporais. Muito mais do que entre, ou sem paredes o ateliê contemporâneo se caracteriza pelo fluxo de tempo e de pessoas, trânsito e a troca com o outro. Se a contemporaneidade discute o ser exclusivo induz a pensar um ser múltiplo e provisório, provisoriamente processo, são instâncias a serem valorizadas, tornando-se evidentes (SILVA, 2011, p. 72).

Tal abrangência, dada no uso do ateliê, pelos artistas na Arte Contemporânea, expande a sua compreensão, não sendo mais possível defini-lo pela sua epistemologia clássica, necessitando uma ampliação. Contribuindo com essa leitura, a pesquisadora Marta Lucia Carginin Facco (2017), no artigo “Reflexões sobre o ateliê como lugar/ espaço em processos de criação em artes visuais”, ressalta que o ateliê se caracteriza como sendo um espaço de fuga, de descobertas e de transformação, que propõe criação, produção e reflexão. Assim, o ateliê contemporâneo se apresenta como um personagem central na prática do artista, se incorporando organicamente, tornando-se, devido a esse adensamento, fundamental na poética.

Diante das questões que envolvem o ateliê, salientadas através do resgate de momentos da história da arte ocidental apresentado acima, percebemos a relevância e a polivalência deste espaço na contemporaneidade, e o seu potencial para outros tensionamentos. Exploramos o ateliê acadêmico com o objetivo de ultrapassar o conceito de sala de aula, empregando como metodologia a experiência poética e adotando diferentes recursos que pretendiam mobilizar e promover a autonomia dos estudantes.

Sobre os usos dos ateliês universitários, Silva (2011) comenta a importância desse espaço para a gravurista Rosana Ricalde. Neste caso, não somente pelas ferramentas como máquinas e prensas, mas também pela rotina de trabalho que transmitiu à artista, que o frequentava diariamente. Consideramos o ateliê da universidade igualmente importante, visto que desenvolveu nos acadêmicos a noção de prática artística contínua, pedagógica, de curadoria e experiência estética expositiva.

As atividades de ateliê da presente pesquisa foram vivenciadas no componente curricular Pintura, ministrado pelo professor mestre Ricardo de Pellegrin (nome artístico Ricardo Garlet), do curso de Licenciatura em Artes Visuais, realizado nas dependências do Bloco S do Campus Chapecó, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), no primeiro semestre de 2019. O presente texto foi redigido a seis mãos, o docente e as acadêmicas Ana Paula de Oliveira Cunico e Bruna Nátali da Rosa, e pretende valorizar os diferentes agentes do processo de ensino aprendizagem.

O plano de ensino do componente curricular foi organizado de modo a estar diretamente ligado ao processo poético do acadêmico na produção de uma série composta por seis trabalhos autorais em pintura alinhados às questões da Arte Contemporânea. A metodologia de ensino foi estruturada em quatro situações-problemas: Produção poética; Simulação e diálogo; Montagem do portfólio; Exposição.

Na primeira situação-problema, que foi a Produção poética, os acadêmicos foram mobilizados a vivenciar uma experiência de instauração e desenvolvimento de uma pesquisa poética em pintura (Figura 1), partindo de temáticas de interesse pessoal, alinhando-se aos pressupostos da Arte Contemporânea. A concepção de Poética como uma disciplina da conduta criadora foi lançada por Paul Valéry em 1937. Valéry atualiza a definição de Poética proposta por Aristóteles, cunhando um sentido inovador a partir da noção de fazer (poiein), valorizando mais “a ação que

faz do que a coisa feita” (VALÉRY, 1999, p. 181). A Poiética, por sua vez, é a área do conhecimento destinada a elucidar o pensamento da conduta criadora (PASSERON, 1997, 2004).



Figura 1. Registro processo pictórico de Ana Paula de O. Cunico. Foto: Bruna Nátali da Rosa.

Segundo o autor Marcus Cunha (2011), para John Dewey, a educação é, sobretudo, uma prática social alicerçada na ação, ou seja, na experiência prática do aluno, sendo o ideal, um equilíbrio entre o aluno e sua subjetividade com o professor e seus conteúdos, apresentando-se não apenas como receptor de informação, mas sim como atuante. Logo, a produção prática se torna tão significativa quanto a contextualização ou a leitura de imagens são em outras metodologias de ensino das Artes. Experimentar diferentes etapas do processo de criação desencadeia no acadêmico uma experiência significativa, pelo fato de existirem relações subjetivas no processo, tanto quanto objetivas, valorizando e evidenciando o processo de criação.

O conceito de experiência que se encontra imbricado na concepção deweyana de educação constitui o elemento fundamental do método para se aprender de modo inteligente, pois o ato de pensar começa justamente com a experiência. O educando deve ser posto no interior de uma situação que o leve a tentar fazer alguma coisa, o resultado desse esforço fará com que algo novo se acrescente ao aprendiz. O pensamento tem início a partir da interação entre a energia do aluno e o material manipulado. [...] deve-se dar a eles algo “para fazer” e não algo “para aprender”; o que quer dizer colocá-los em ação de maneira que possam refletir sobre as relações envolvidas no objeto de estudo (DEWEY apud CUNHA, 2011, p. 56).

Os projetos individuais, criados em meio a um ambiente colaborativo que fomentava aprender e ensinar no grupo, observados pelo docente que auxiliava na compreensão e expansão de conceitos sobre a pintura e sua prática atual, apresentando discussões e referências realizadas em consonância com a prática em ateliê, tornando este um espaço de investigação, estudo e experimentação contínuo, gera vida à realidade do professor-artista-pesquisador.

A expressão artista-professor foi empregada inicialmente por George Wallis, em meados do século XIX, desde então, o termo discute a possibilidade de um artista ser professor e vice-versa, ultrapassando os limites empregados academicamente e/ou profissionalmente, proporcionando aos educandos uma experiência pedagógica diferenciada e completa dentro das relações da estética, do artístico e de pensar o ensino.

A formação de professores-artistas exige a adoção de metodologias que permitam a construção de saberes objetivos e subjetivos do campo da arte de modo contundente e transformador, colocando o acadêmico como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. No caso da nossa pesquisa, partimos da situação real de elaborar um processo poético em pintura, um portfólio e uma exposição, a fim de exigir dos acadêmicos a elaboração de pensamentos complexos. A importância dessas experiências é destacada pelas pesquisadoras Jociele Lampert e Carolina Ramos Nunes, no artigo “Entre a prática pedagógica e a prática artística: Reflexões sobre Arte e Arte Educação”. Neste, as autoras comentam que:

A arte e a arte educação ancoram-se sobre conjuntos de práticas que envolvem o saber fazer, a autorreflexão, o contexto sociocultural e abordagens históricas, refletidas nas práticas pedagógicas e artísticas, como desdobramentos de um processo criativo evidenciado pela construção sistemática de experiências (2014, p. 101).

No caso da pintura, a experiência prática orientada permite explorar técnicas conhecendo a realidade artística contemporânea. O estímulo à criação poética, na formação docente, possibilita vivenciar uma situação de projeto que simula a prática profissional real. Contudo, a aprendizagem não se prende somente à pintura, mas em ampliar a visão, o repertório, o conhecimento sobre arte e sua produção, tendo a técnica como um eixo gerador de demais aprendizagens, propondo uma aprendizagem significativa em que se discute a pintura ligada ao campo expandido e mestiço, em meio ao suporte tradicional e contemporâneo dessa técnica milenar.

A prática de ateliê, segundo Lampert e Nunes (2014), é capaz de gerar expressividade, persistência, capacidade de observação e crítica, permitindo a reflexão e estimulando o participante a pensar além do concreto e definido. Neste sentido, o Ateliê de Pintura da Unochapecó foi um efetivo espaço de experiências em meio a Arte Contemporânea, que ampliava as fronteiras da arte, onde foram abordados temas como: gênero, materialidade, política regional, narrativas subjetivas, violência feminina, apropriação de imagens, performance, tecnologia, inclusão e reconhecimento social.

Diante destas questões, foram conduzidas pesquisas poéticas em pintura, baseando-se na experiência empírica do fazer da obra. Neste processo, foram definidos os materiais e técnicas mais adequados a cada proposta, explorando o uso de materialidades tradicionais e contemporâneas, trazendo discussões conceituais e estéticas da linguagem da pintura na Arte Contemporânea. O docente, neste processo, auxiliava na expansão e construção de conhecimento, tanto subjetivamente por aluno quanto no sentido de comunidade.

Um exemplo, entre as diversas propostas construídas, é a série "Gênese Técnica da Imagem" da acadêmica Bruna Nátali (Figura 2). Na série de trabalhos, Nátali aborda a pintura expandida através da tecnologia, trabalhando com a perspectiva do negativo e positivo da fotografia, apropriando-se de imagens de reportagens on-line sobre incêndios urbanos, transportando essa realidade imagética e de superprodução midiática para a pintura. As pinturas foram construídas de forma negativa, com uso da tinta à óleo, em um tamanho 40x60cm, em tecidos de algodão cru preparado, que traziam a discussão do suporte. Posteriormente, as pinturas voltavam ao positivo, através da edição de imagem e da fotografia, através do uso do QR code e da tecnologia, buscando uma conexão contínua com o público, uma relação em que ele, como protagonista, toma a decisão de entrar em contato, ou não, com a imagem final. O trabalho possui uma plataforma on-line, onde está exposto e ligado com os QR codes "<https://brunarosa5.wixsite.com/genesetecnica>".



Figura 2. Bruna Nátali da Rosa, Incendiários, 2019. Série Gênese Técnica da Imagem. Óleo sobre tecido de algodão cru preparado, 60x40 cm. Foto: Bruna Nátali da Rosa.

Outro conjunto de trabalhos foi produzido pela acadêmica Ana Paula de Oliveira, O Cunico, em telas com tamanho 40X40 cm e com base em fotografias autorais (Figura 3). As fotos reproduzidas em pintura foram realizadas do interior de um ônibus em movimento, que a acadêmica utilizava para deslocar-se diariamente, retratando sempre a mesma paisagem, e fazendo relação com as fotografias quadradas da rede social "instagram". A técnica da pintura consistiu em utilizar apenas as três cores primárias, o sépia e o branco, parcialmente diluídos em secante de cobalto, com um pincel de cerdas firmes, tamanho 22, para pintar toda a tela, sendo que as cores foram misturadas na própria tela chegando aos tons desejados pela quantia de camadas existentes. Por fim, uma velatura cobria toda a superfície da tela, escurecendo a mesma, a fim de remeter ao vidro escuro da janela do ônibus. O processo de pesquisa poética pretendeu evidenciar através da pintura e da metáfora, as mudanças não perceptíveis que ocorrem no ser íntimo contemporâneo, assim, o trabalho recebeu o título "Proteiforme", pois o mesmo carrega o sentido de: algo que muda frequentemente de forma.



Figura 3. Ana Paula de O. Cuncio, 2019. Série Proteiforme. Óleo sobre tela, seis telas de 40x40 cm.
Foto: Ana Paula de O. Cuncio.

A descoberta de individualidade poética no ateliê é comentada por Facco, que diz:

"(...) os ateliês dizem sobre a vida e a identidade de cada um, e ainda mais sobre processos de vida, fluxos contínuos, que revelam caminhos e escolhas feitas por cada artista em meio ao seu processo, sua poética, que nem sempre são fáceis ou simples, mas que revelam a alma de cada um deles" (FACCO, 2017, p. 226).

O fluxo vital do ateliê, que é descrito por Facco (2017), foi norteador dos processos da segunda situação que desenvolvemos, a Simulação e diálogo, caracterizada como momentos de pausa e troca ao longo do semestre (Figura 4). Nestas ocasiões, as pinturas eram distribuídas em uma montagem que simulava a expografia de espaços expositivos tradicionais, como galerias e museus, no próprio ateliê, que foi adaptado pela instituição com tapumes brancos fixos nas paredes, exigindo um diálogo de curadoria coletiva.



Figura 4. Montagem de expografia. Foto: Ricardo Garlet

Esta dinâmica visava promover a percepção da relação entre os trabalhos, os quais abordavam distintas temáticas, conceitos e processo. O diálogo nas socializações, após as montagens, ocorria em conversas coletivas em que eram feitos apontamentos para qualificar os trabalhos enquanto técnica e conceito. Cada participante comentava a respeito do seu processo e o grupo, tanto docente, quanto acadêmicos, arguia e sugeria desdobramentos e leituras para os trabalhos, visando elevá-los conceitualmente, fazendo apontamentos e levantando perguntas muitas vezes não experimentadas em um primeiro momento pelo propositor.

A dimensão coletiva que foi observada pode ser comprovada nas palavras de Silva (2011) que, dentre suas pesquisas sobre o ateliê contemporâneo, afirma que este não é mais um lugar isolado de criação, nem de genialidade solitária, mas um local de ponto de contato, trocas, correlações e acima de tudo diálogo. Assim, este “espaço” abre-se para nossas possibilidades. O ateliê coletivo chama aos novos artistas, motivados por um espaço aberto à produção, o que muitos não podem ofertar. Nesse sentido, o pesquisador Ricardo de Pellegrin comenta que:

Os processos colaborativos proporcionam, na perspectiva educacional do ensino superior e na ótica poética, a possibilidade de desenvolvimento de uma subjetividade coletiva ancorada na perspectiva individual, embora advinda de acordo constante entre os desejos pessoais e coletivos (PELLEGRIN, 2017, p. 45).

Toda a riqueza do processo foi valorizada na terceira situação-problema, a **Montagem do Portfólio** (Figura 5). Este, como recurso de avaliação, pressupõe um acompanhamento da trajetória de evolução do acadêmico no desenvolvimento de competências, não apenas a apreensão de conteúdos, como em uma prova tradicional ou uma maneira única e correta de se desenvolver o trabalho.



Figura 5. Portfólio das acadêmicas Ana Paula de O. Cunico e Bruna N. da Rosa. Foto: Karine J. Braz.

A montagem do portfólio foi orientada e mediada pelo docente. Nesta parte, as acadêmicas puderam apresentar o desenvolvimento das pinturas, contemplando: o projeto inicial; as referências visuais e conceituais; imagens de estudo, do processo de trabalho e das pinturas finalizados. O portfólio serviu como estratégia para expor as problemáticas, incertezas, desdobramentos, avanços e contratempos como parte integrante e fundamental do processo de criação. Essa construção documentou a evolução do acadêmico, tornando evidente a necessidade da compreensão e aceitação da criação e do ensino como processos, permitindo acessar a poética para conhecer aspectos da temática e as materialidades escolhidas.

Os acadêmicos, como atividade final, organizaram uma exposição no espaço do ateliê, que foi a situação-problema **Exposição**. A experiência pretendia criar uma situação de diálogo com a comunidade, promovendo a publicização dos processos

realizados, bem como o atrelamento social. Os trabalhos foram selecionados com o auxílio do docente e os demais elementos definidos em conjunto pelo grupo. A exposição recebeu o título de “Ateliê galeria: Experiências pictóricas na construção de poéticas pessoais” e foi realizada no dia 26 de junho de 2019 (Figura 6), de forma aberta ao público. Os visitantes, além da própria exposição, tiveram a oportunidade de adentrar e perceber o espaço na dimensão institucional, enquanto sala de aula de uma universidade, e poético, como lugar de instauração, desenvolvimento e exibição (Figura 7).

EXPOSIÇÃO

Ateliê Galeria: experiências pictóricas na construção de poéticas pessoais.

ARTISTAS / ACADÊMICOS
Aline Lopes, Amanda Pavanati, Ana Paula, Andressa Foralosso, Bruna Nátali, Daiane Felipeto, Emanuela Kegler, Enaé Turcato, Evillyn Briana, Fernanda da Rosa, Kairo Moraes, Leonardo Clarini, Leticia Paz, Maria Schuster, Regina Grandó, Tálíka Pedroso, Vivian Cavalheiro.

Organização: Prof. Me Ricardo Garlet.

Dia 26/06
Das 19:30 às 21:30
No ateliê de Pintura do bloco S da Unochapecó.

ARTES VISUAIS

UNOCHAPECÓ

Figura 6. Imagem de divulgação da exposição Ateliê Galeria. Fonte: autores.



Figura 7. Trocas e debates com alunos de outros cursos durante a exposição Ateliê galeria. Foto: Karine Jardim Braz.

Considerações finais

O processo no ateliê permitiu a experiência da perspectiva do professor-pesquisador-artista, pois oportunizou vivenciar, simultaneamente, as etapas de concepção, criação, pesquisa, experimentação e exposição do trabalho. Assim, a dinâmica empregada proporcionou a constituição de saberes objetivos e subjetivos de diferentes frentes de atuação na Arte Contemporânea, como a poética, a estética e a crítica, ressaltando a importância da vivência múltipla do atelier de pintura para o discente e docente da área de Artes Visuais.

As acadêmicas, Ana e Bruna, consideramos que a vivência na sala de aula-ateliê-galeria potencializou e ampliou o conhecimento sobre o processo criativo que o artista contemporâneo realiza, compreendendo as dimensões da produção prática, da poética e da pesquisa. Como futuros professores-artistas, fomos instigadas a vivenciar e perceber a sala de aula como um espaço expandido, aberto a inúmeras possibilidades, onde o processo criativo adquiriu uma capacidade formativa, atrelado à técnica e à teoria, em um ambiente colaborativo.

Eu, Ricardo, como docente, considero que a investigação no ateliê de pintura promoveu o estabelecimento de vínculos e o desenvolvimento competências ligadas a condutas que extrapolam o âmbito conteudista do ensino tradicional e adentram na esfera social da dimensão humana. A atividade oportunizou a formação profissional de professores-artistas, mas, especialmente, promoveu a construção de habilidades que qualificam os acadêmicos a atuar diretamente na resolução problemas sócio culturais por meio da arte.

Referências

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FACCO, Marta Lucia Carginin. Reflexões sobre o ateliê como lugar/espço em processos de criação em artes visuais. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 10, n. 2, p. 213-227. 2017.

LANCRI, Jean. "Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade". In: BRITES; TESSLER (org.). **O meio como ponto zero**. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

LAMPERT, Jocielle; NUNES, Carolina Ramos. **Entre a prática pedagógica e a prática artística: Reflexões sobre Arte e Arte Educação**. Revista Digital do LAV. Santa Maria: UFSM, vol. 7, n.3, p. 100-12, set./dez, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1983734814258>>. Acesso em: 30 mar. 2018

PASSERON, René. "A poiética em questão". In: **Porto Arte: Revista de Artes Visuais**, Porto Alegre: Instituto de Artes/UFRGS, v.13 n.21, p. 9-15, jul. 2004.

_____. "Da Estética a Poiética". In: **Porto Arte: Revista de Artes Visuais**, Porto Alegre: Instituto de Artes/UFRGS, v. 8, n.15, p. 103-116, nov. 1997.

PELLEGRIN, Ricardo de. O ateliê de pintura como espaço pedagógico colaborativo: práticas do artista-professor no ensino superior. In: MORENO, Márcia; MONEGO, Sonia (Org.). **Pesquisa e Prática em Artes**. Chapecó: Editora Argos, 2017. p. 35-46.

SILVA, Fernanda Pequeno da. Ateliês Contemporâneos: possibilidades e problematizações. **Anais do 56º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, Rio de Janeiro, 2011. p. 59-73. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cc/fernanda_pequeno_da_silva.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

VALERY, Paul. **Variedades**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1999.

KRAUSS, Rosalind. **A escultura no campo ampliado**. Tradução Elizabeth Carbone Baez. Reedição. Revista do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil, PUC - Rio de Janeiro, 1984.

Recebido em 20 de junho de 2020.

Aprovado em 02 de agosto de 2020.

Desenhos do desenhar: pesquisa e práticas de Stephen Farthing¹

Drawing drawn: research and practices
of Stephen Farthing

Anelise Zimmermann²

Stephen Farthing³

¹ Parte desse estudo faz parte da tese O ensino do desenho na formação em Design Gráfico: uma abordagem projetual e interdisciplinar (ZIMMERMANN, 2016), bem como parte das entrevistas compõem o filme A pesquisa em desenho, um dos episódios da série O desenho conectando conhecimentos, produzidos por Zimmermann (2018).

² Anelise Zimmermann- Doutora em Design (UFPE), com doutorado sanduíche (CNPq) na University of the Arts London, Reino Unido e Mestre em Artes Visuais pela UDESC. É professora efetiva do Departamento de Design da UDESC e integrante dos Grupo de Pesquisa RIDE - Rede Internacional Design/Educação (UFPE) e Literalise (UFSC) com pesquisas voltadas ao ensino do desenho, design de informação e narrativas visuais na literatura infantil. Produziu a série de filmes O desenho conectando conhecimentos a partir de entrevistas com pesquisadores, educadores, artistas e designers no Reino Unido. A série recebeu o Prêmio Destaque na Bienal Brasileira de Design Gráfico de 2019 na categoria Pensando o Design. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8548816949021546> E-mail: anelise.zimmermann@gmail.com

³ Stephen Farthing- No ensino do desenho e pintura atuou como Head of Painting e Head of Department of Fine Art no West Surrey College of Art and Design, Ruskin Master na Ruskin School of Fine Art e Professorial Fellow em St Edmund Hall, da Oxford University. Entre 2000 e 2016 atuou como pesquisador na University of Arts London onde assumiu o posto de Rootstein Hopkins Research Chair of Drawing. Nessa instituição, integrou o Centre for Drawing, grupo de estudos e práticas em desenho, participando da elaboração do currículo Drawing Qualification, implementado em escolas do Reino Unido. É artista, membro eleito da Royal Academy of Arts de Londres, com publicações e produções audiovisuais que exploram os territórios da pintura e desenho. Website:<http://stephenfarthing.co.uk>

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar um panorama dos estudos em desenho realizados por Stephen Farthing, artista e pesquisador. Esses estudos incluem definições e taxonomias para o desenho, elaborados com o propósito de ampliar a compreensão de sua prática e ensino, estendendo-se para além do território das artes. Farthing utiliza o próprio desenho como meio de investigação. O levantamento desses estudos foi realizado por Zimmermann (2016) durante o doutorado sanduíche na *University of the Arts London*, período no qual teve a supervisão de Farthing, com acesso a seu acervo de desenhos e publicações e a realização de entrevistas gravadas¹. Por fim, esses estudos tanto representam o percurso de pesquisa de Farthing, como também demonstram a interdisciplinaridade do desenho como um conhecimento que transita entre áreas, um meio de investigação e uma função intelectual com territórios ainda a serem explorados.

Palavras-chave

Desenho; taxonomia; interdisciplinaridade.

Abstract

This article presents an overview of the studies into drawing by Stephen Farthing, artist, and researcher. His studies include definitions and taxonomies of drawing developed to broaden the understanding of the drawing practice and teaching beyond the territory of the arts field. In these studies, Farthing uses drawing itself as a means of investigation. The data was collected by Zimmermann (2016) during her doctorate studies at the University of the Arts London, with the supervision of Farthing and access to his collection of drawings, publications, and interviews. Finally, the studies track the journey into drawing research by Farthing, as well as it shows the role of drawing as an interdisciplinary knowledge, a means of investigation, and an intellectual field with territories to be explored.

Keywords

Experimentalism; Structures.; Sculpture; Architecture; Drawing and Design. Project 1. Center for Architecture and Arts, USU, Rio de Janeiro, 1993.

ISSN: 2447-1267

¹ Parte dessas entrevistas compõem o filme *A pesquisa em desenho*, um dos episódios da série *O desenho conectando conhecimentos*, produzidos por Zimmermann (2018).

Introdução

Especialmente a partir dos anos 2000, a pesquisa em desenho no Reino Unido ganhou espaço nas academias a partir de uma abordagem renovada, com a reformulação de conceitos, taxonomias e fundamentação teórica, com um vasto campo para a pesquisa, ampliando também a sua compreensão como prática como um meio autônomo e meio para outros meios. Um dos responsáveis por essa reformulação da compreensão do desenho foi Stephen Farthing, artistas, eleito membro da *Royal Academy of Arts* de Londres. Dentro do ensino do desenho e pintura atuou como *Head of Painting* (1985-87) e *Head of Department of Fine Art* (1987-89) no *West Surrey College of Art and Design*, foi nomeado *Ruskin Master na Ruskin School of Fine Art* e *Professorial Fellow* em St Edmund Hall, Oxford. Em 2000 foi escolhido para o posto de *Rootstein Hopkins Research Chair of Drawing na University of Arts London*, onde atuou como pesquisador e professor até 2016. Nessa instituição, foi um dos líderes do *Centre for Drawing*, coordenando pesquisas, eventos, publicações, exposições em desenho e a elaboração do currículo *Drawing Qualification*, formação implementada em escolas do Reino Unido. O seu interesse pela pesquisa em desenho surgiu a partir de suas experiências de docência, utilizando-se do próprio meio, junto à escrita, como recurso para refletir e exemplificar suas elaborações conceituais. Assim, esse artigo apresenta um panorama dos estudos em desenho pelo desenho desenvolvidos por Farthing, bem como sinalizam proposições futuras para a área.

Estudos do desenho pelo desenho

Em seu percurso de pesquisa, Farthing utilizou variadas formas de representação visual para explorar os territórios do desenho, estabelecer conexões entre disciplinas e pensar a prática do desenhar como um sistema. Seus estudos iniciais utilizam a linguagem cartográfica, em uma série produzida a partir de 2005, na qual investigou o desenho em relação aos seus usos e funções. No primeiro estudo dessa série (Fig.1), a arte aparece inscrita na posição central de um mapa, no alto de uma colina, interligando-se ao território do design, seguido da arquitetura e cartografia, tendo a matemática, a escrita e as notações musicais e coreográficas em sua extremidade. Os desenhos em arte são exemplificados pelos nomes de Leonardo da Vinci e Rembrandt, enquanto que os demais territórios são associados a usos do desenho em projetos em design, tatuagens, mapas, desenhos das marcações nas estradas e até mesmo, shows pirotécnicos¹, entre outros.

¹ Apesar de ser um evento tridimensional, os shows pirotécnicos podem ser percebidos como desenhos bidimensionais quando vistos de longe.

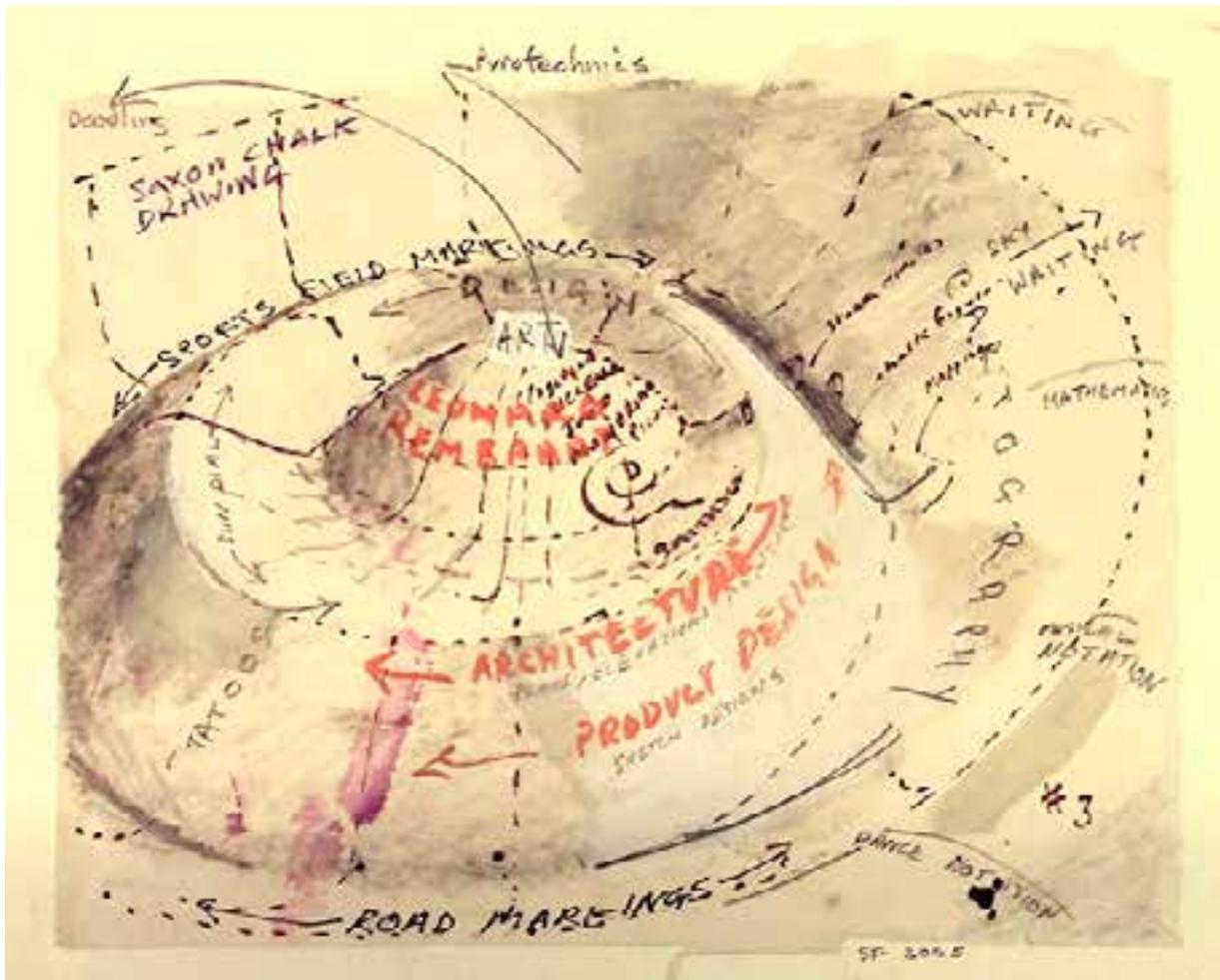


Fig. 1. Farthing, *Exploratory drawings of drawing*. 2005. Caneta, nanquim e gouache sobre papel japonês. Fonte: Arquivo pessoal

À medida que foi acrescentando outros usos e formas de desenho ao mapa, Farthing passou a questionar a posição central da arte, o que o levou a sua reelaboração. Ele argumenta, “[...] nossa capacidade em ver e compreender o panorama do desenho é muitas vezes obscurecida por uma preferência cultural em colocar a arte no primeiro plano” (2011, p. 21, tradução nossa). Dessa forma, a relação conceitual entre desenho e arte (e um conceito bastante específico de arte, muitas vezes relacionado a um período histórico) restringe a compreensão do que é identificado como desenho. Dentro dessa perspectiva “se nós acreditamos que uma imagem é arte, nós vamos classificá-la como um desenho. Se o teste da arte falhar, nós vamos voltar a um conjunto mais amplo de descrições - mapa, diagrama, plano ou talvez até mesmo poesia concreta” (FARTHING, 2014, p. 31, tradução nossa). Com base nesses aspectos, em seus estudos cartográficos seguintes (Fig.2), a posição mais elevada do mapa é ocupada pela tatuagem, envolvida pelo desenho de memória e o desenho de observação. O interesse em entender o desenho passou a residir nas capacidades envolvidas em suas elaborações e interpretações.

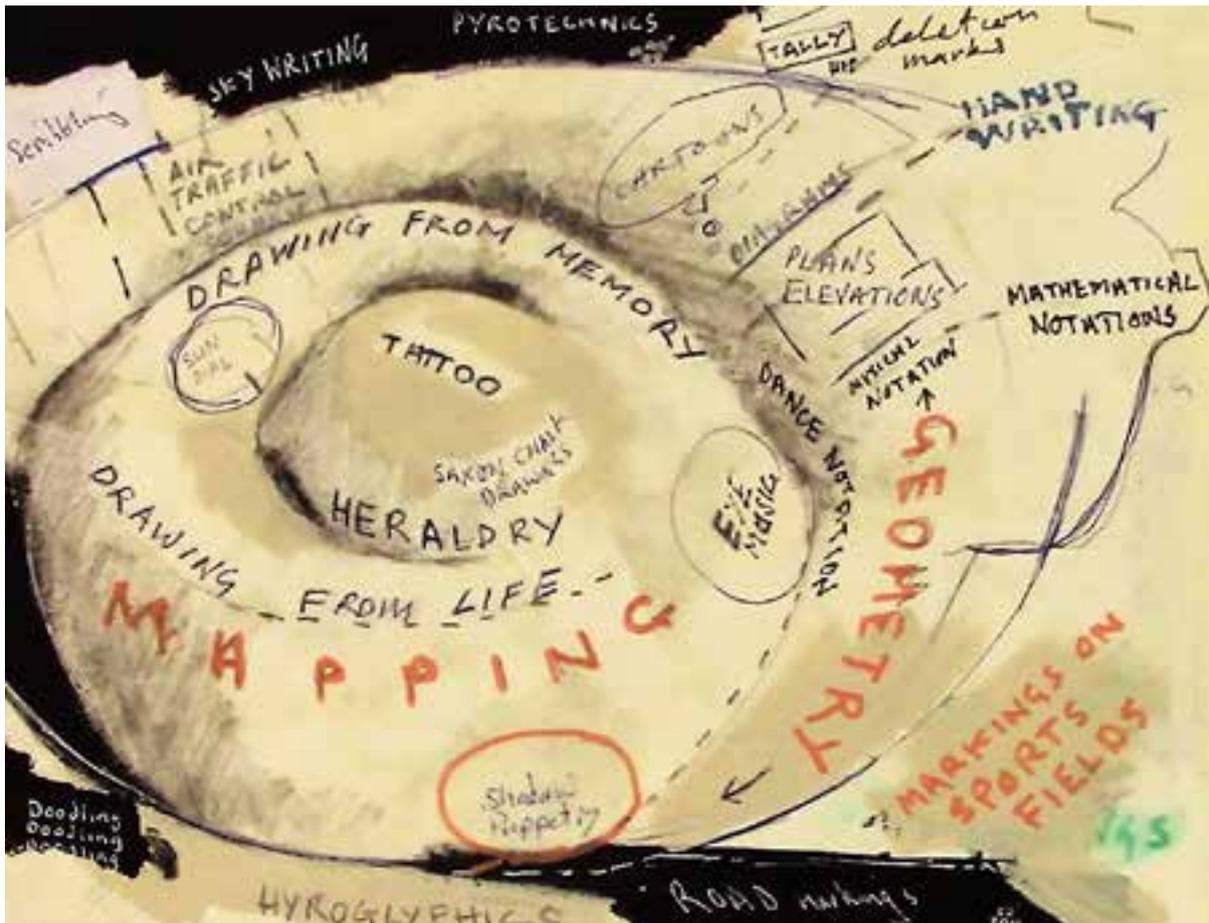


Fig. 2. Farthing, *Exploratory drawings of drawing*. 2011. Caneta, nanquim e gouache sobre papel japonês. Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse estudo, entretanto, as relações entre os variados tipos de desenho não se tornam visíveis, o que fez com que Farthing, em seguida, passasse a abordar o desenho por uma perspectiva interdisciplinar, utilizando a forma diagramática de representação. Para isso, foi tomado como referência o diagrama das linhas do metrô de Londres, de Harry Becks (1931). Assim, em *O Plan de Dessin* (Fig.3), Farthing estabelece o mapeamento das aplicações do desenho, relacionadas às suas funções, identificadas como 'As linhas': Decorativa, Sistemas de controle, Desenvolvimento das ideias, Comunicação de instruções, Registro de informações e Entretenimento.

Os cruzamentos e interconexões entre as linhas são representados como as 'estações do metrô', ou seja, as convergências entre os diferentes campos do desenho. Por exemplo, os desenhos infantis tanto se encontram na 'Linha Amarela', responsável pelo desenvolvimento de ideias, quanto na 'Linha Violeta', relacionada ao entretenimento. Já, o próprio desenho de diagrama aparece na conexão entre a 'Linha Azul', referente à comunicação de instruções, a 'Linha Amarela', correspondente ao desenvolvimento de ideias, a 'Linha Verde', responsável pelo registro de informações e, finalmente, a 'Linha Vermelha', relacionada aos sistemas de controle.

valores, os desenhos de esboços, desenhos técnicos, diagramas, ilustrações, cartoons, desenhos de moda, mapas, desenhos geométricos, tatuagens, desenhos feitos na areia com um graveto, desenhos produzidos por meio de instrumentos digitais, entre tantos outros. Também essa definição, ao se aproximar da palavra, dos números e das notações, expõe seu caráter interdisciplinar, transitando entre áreas e campos do conhecimento.

Com base nesses aspectos, Farthing (2011) se dedicou então ao estudo de uma taxonomia a partir de duas vertentes: o Desenho Pictórico e o Desenho Conceitual. Essas duas categorias, e suas subcategorias, são explicadas por meio de duas representações, uma elaborada a partir da linguagem conceitual, no formato de diagrama (Fig. 4), e outra a partir de elementos pictóricos, com o desenho de mapotecas (Fig. 5).

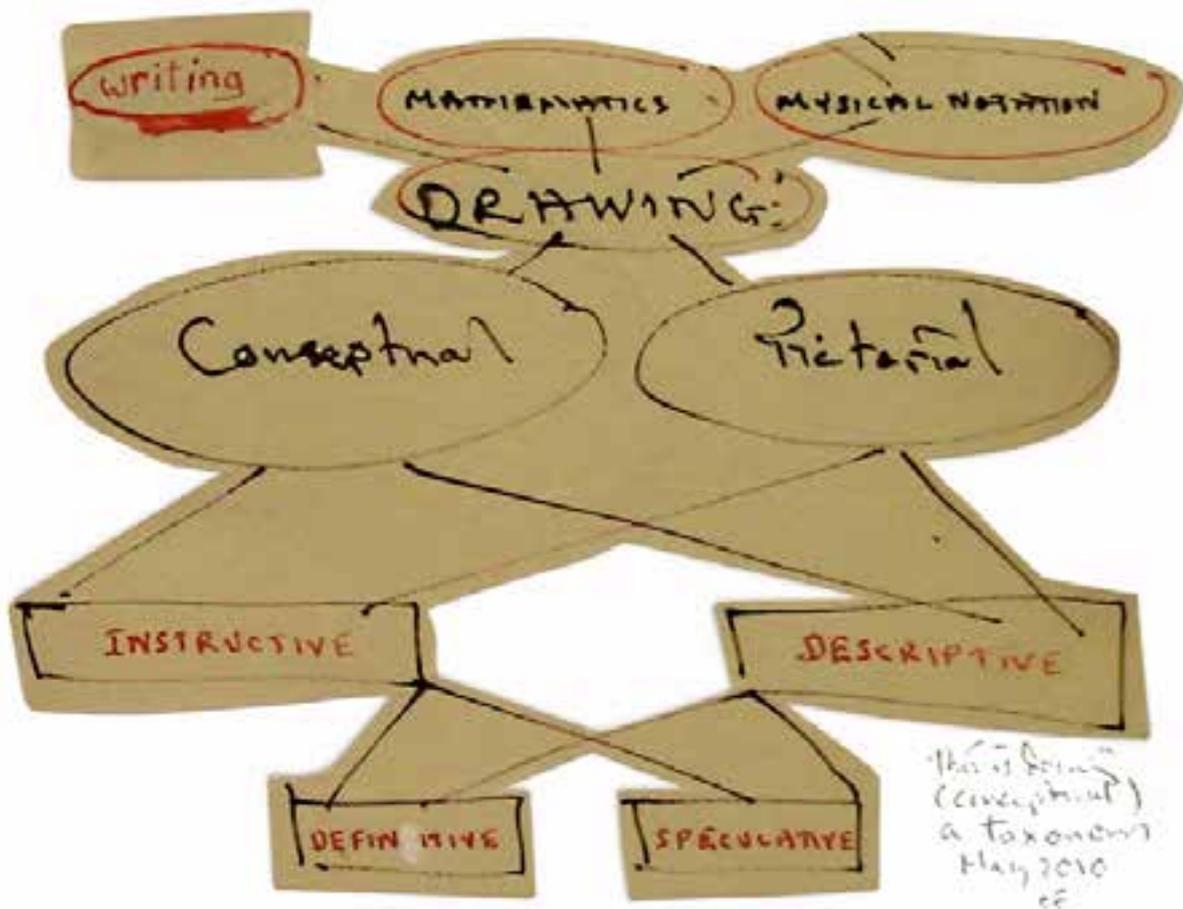


Fig. 4. Farthing, *Conceptual image of 'The first taxonomy of drawing: pictorial drawing'*, 2010.

Caneta e nanquim sobre papel. Fonte: Arquivo pessoal.

A diferença entre as duas principais categorias reside substancialmente, na forma como os desenhos são lidos e suas informações são acessadas. O desenho Conceitual parte de abstrações e requer a habilidade em ler e estabelecer sentido a partir dessas abstrações. Assim, os desenhos conceituais “[...] não são construídos a partir de uma narrativa. A narrativa é localizada ou na margem ou em algum lugar além” (FARTHING, 2011, 23, tradução nossa). Ou seja, esses desenhos remetem

a elaborações visuais que não necessariamente guardam relação direta com suas representações, tendo como exemplo, os diagramas e os esboços nas fases iniciais de um projeto. Já o desenho Pictórico envolve a habilidade de reconhecer elementos a partir da relação entre suas formas e contornos com as aparências externas de eventos multidimensionais, permitindo falar por si mesmo. As subcategorias, representadas pelas gavetas Definitivo ou Especulativo da mapoteca, se referem aos propósitos do desenho como fins ou como meios. Já, de acordo com suas formas, os desenhos também podem ser classificados como Descritivo ou Instrutivo. Assim, com base nesse modelo, pode-se entender que, em um mesmo projeto, desenhos podem partir do caráter Conceitual ou Especulativo (fase de estudos e experimentação) e no decorrer do projeto podem assumir o caráter Pictórico Definitivo Instrutivo ou Descritivo (como em desenhos técnicos de produção).

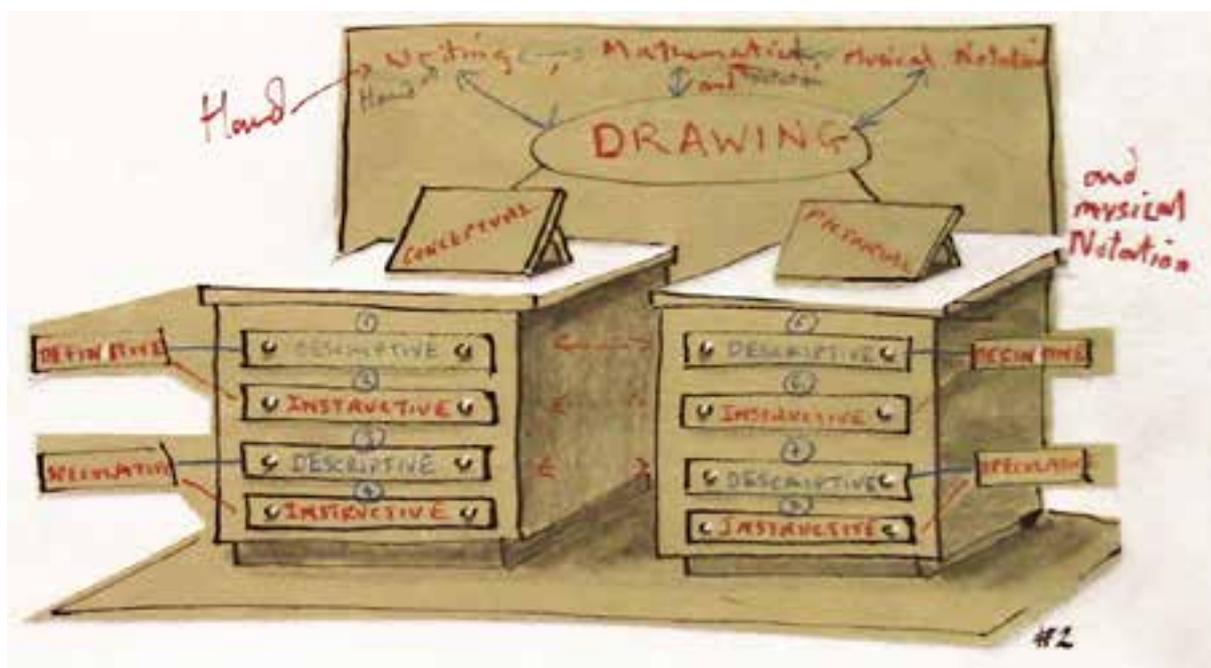


Fig. 5. Farthing, *Pictorial image of 'The first taxonomy of drawing: pictorial drawing'*, 2010. Caneta e nanquim sobre papel. Fonte: Arquivo pessoal.

Ao defender esse modelo taxonômico, Farthing (2011) explica que o mesmo abarca os mais variados tipos de desenhos de maneira atemporal, independentemente dos instrumentos utilizados, suporte ou autoria e coloca sua função e formas de acesso como elementos primordiais ao desenho.

Nesse sentido, Farthing chama a atenção para a relevância dessa compreensão ampliada do desenho no ensino. Ele diz:

Museus geralmente organizam desenhos por data, nome dos autores, país de origem. Mas se você está ensinando alguém a desenhar seria mais razoável não se ater aos nomes dos autores famosos, a data em que foram feitos. Isso é algo interessante, mas não é crucial para entender um desenho, mas sim observá-lo a partir de seu propósito, o porquê desse desenho ter sido feito. (ZIMMERMANN, 2015, tradução nossa)

A partir dessa taxonomia Farthing (2012) passou a questionar 'o que é um bom desenho', tema central de um evento e publicação das quais participou, promovidos pela *University of the Arts London*, reunindo diversos outros pesquisadores da área². Segundo Farthing (2012), é na relação entre o desenho e a sua proposição que se encontram os argumentos que sustentam as suas qualidades. Assim, bons desenhos são aqueles que

[...] nos ajudam a lidar com as estradas, as águas costeiras e os terminais do aeroporto; os desenhos que orientam a nossa energia quando jogamos tênis, dirigimos carros ou atiramos em alvos; e, finalmente, [...] que fazem nossos pensamentos visíveis daquilo que projetamos, explicamos e sonhamos. (FARTHING, 2012, p. 31).

Pensando pela perspectiva do ensino, essa compreensão das qualidades de um desenho oferece critérios de avaliação que vão além de análises por seus aspectos técnicos ou artísticos, incluindo o desenhador e o observador em uma relação de diálogo.

Posteriormente, Farthing (2014) apresenta a sua segunda taxonomia, baseada em um conjunto de válvulas e planos interligados em um sistema orgânico (Fig.6). O desenho, a notação e a escrita, encontra-se na base da estrutura, interligados às válvulas do desenho Conceitual e Pictórico. Seguindo o percurso, encontram-se os planos Sistemático ou Improvisado, Mesurável ou Estimativo, Mecânico ou Manual. Esse sistema alimenta os seis 'genus' do desenho, identificados como: Mapeamento, Pontuação, Traçado, Diagramático, Esboço e Técnico. Os exemplos de 'genus' vão desde telas de controle de tráfego aéreo, até notações musicais.

Assim como o estudo anterior, esse modelo tem como objetivo contemplar as mais variadas formas de desenho, identificado algumas de suas especificidades em relação às suas funções e formas de elaboração. A compreensão dessa taxonomia também explora a relação entre desenho e escrita.

Na série de desenhos seguinte, as representações taxonômicas tomam como referência pictórica e conceitual os estudos anatômicos de Leonardo da Vinci, em específico, os desenhos de olhos e cérebro. A visão, representada pelos olhos, alimenta os sistemas da escrita, do desenho e das notações. Esses três sistemas se conectam com os órgãos seguintes, classificados como Pictórico e Conceitual, e sequentemente, os órgãos do Improviso e do desenho Sistemático. Em seguida, pode-se tomar outros dois caminhos, do Mesurável ou do Estimável, chegando finalmente ao 'genus' do Esboço ou do Mapeamento. Esses dois percursos são exemplificados nas Figuras 7 (esquerda) e 8 (direita), mostrando respectivamente o caminho da poesia concreta e do desenho de mapas.

² O evento *Drawing Out 2012* (UAL) teve como propósito responder à pergunta *O que é um bom desenho?* O compilado das discussões, somados a artigos escritos por participantes, geraram a publicação *The Good Draw* (FARTHING; CHORPENING; WIGGINS, 2012).

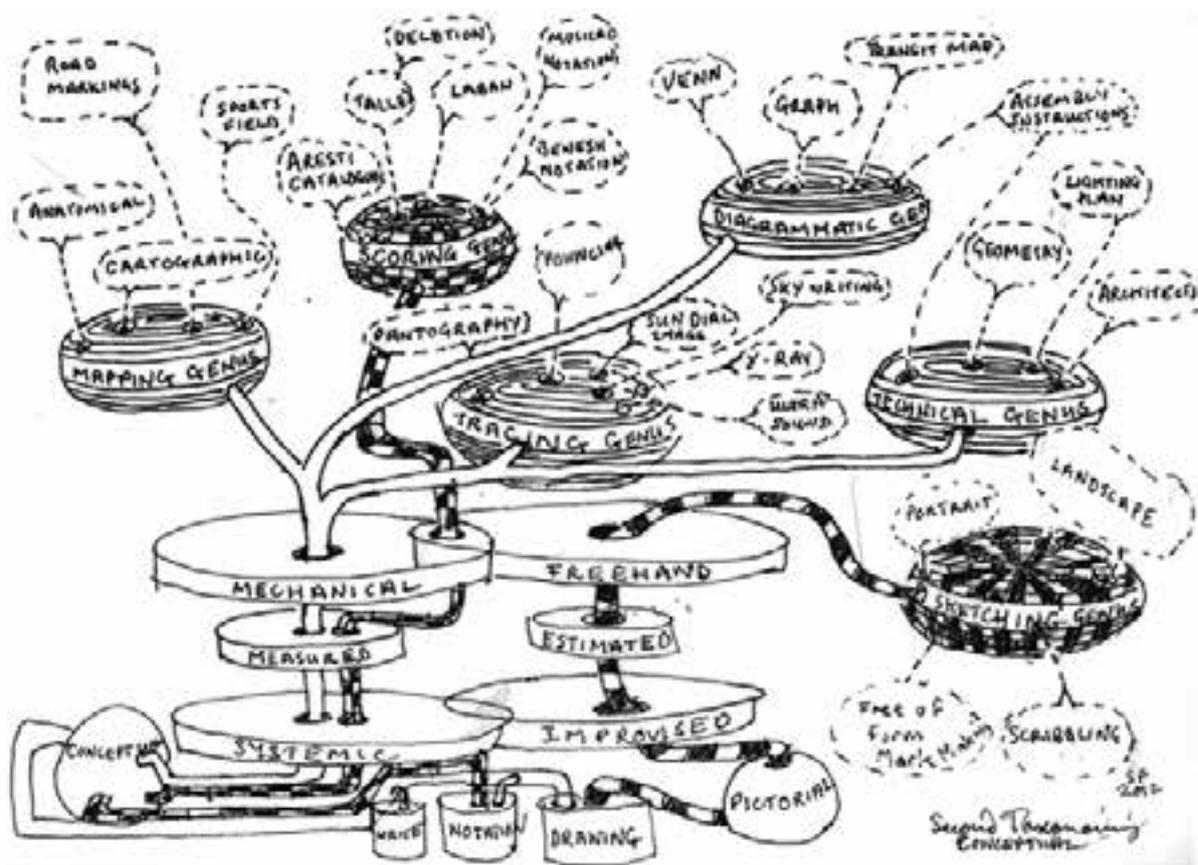


Fig. 6. Farthing, *Diagrammatic sketch for the second 'Taxonomy of Drawing'*, 2012. Caneta e nanquim sobre papel. Fonte: Arquivo pessoal

Em seu estudo seguinte, Farthing ampliou o modelo anterior, desenvolveu os sistemas de seis 'genus' do desenho: Técnico, Diagramático, de Mapeamento, Esboço, Traçado e Partitura/marcação. Nessa representação (Fig. 9), foram acrescentadas subcategorias dentro de cada 'genus'. Por exemplo, o desenho de esboço pode compreender o esboço de observação, o esboço de memória, de imaginação, e de perspectiva. Assim, foram ampliadas as possibilidades de percurso do desenhar em relação às suas funções e aplicações.

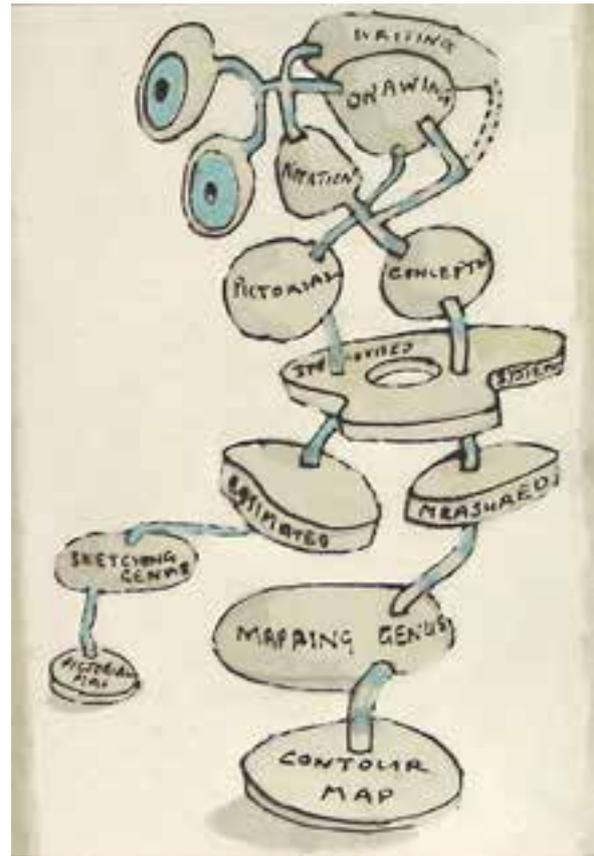
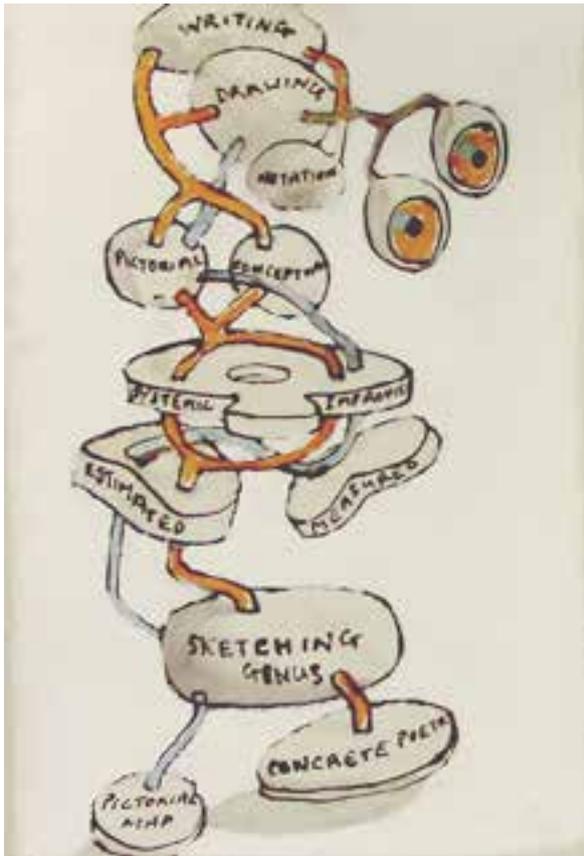


Fig. 7. Farthing, *Diagrammatic drawing for Drawing and writing, the intersection: concrete poetry*, 2015. Nanquim e gouache sobre papel. Fonte: Arquivo pessoal.

Fig. 8. Farthing, *Diagrammatic drawing for Drawing and writing, the intersection: map*, 2015. Nanquim e gouache sobre papel. Fonte: Arquivo pessoal.

Por fim, Farthing se dedicou a uma reformulação desse último modelo e a uma redefinição do desenho, considerando uma maior aproximação com a escrita. Em seu estudo seguinte (Fig. 10), o processo do desenhar é entendido como um atividade de modelar ou definir o pensamento, traduzido em uma imagem estática bidimensional. Comparado a formulação anterior, o sentido da visão, representado pela figura dos olhos, teve sua proporção reduzida de forma significativa, enquanto que, a representação do pensamento, dada pela figura do cérebro, foi incluída com destaque. Assim, entende-se que o cérebro compreende o sistema que opera os estímulos visuais, ou seja, a visão registra as imagens, mas é o cérebro (ou as informações registradas no cérebro), que determina com o que se parecem e o que significam.

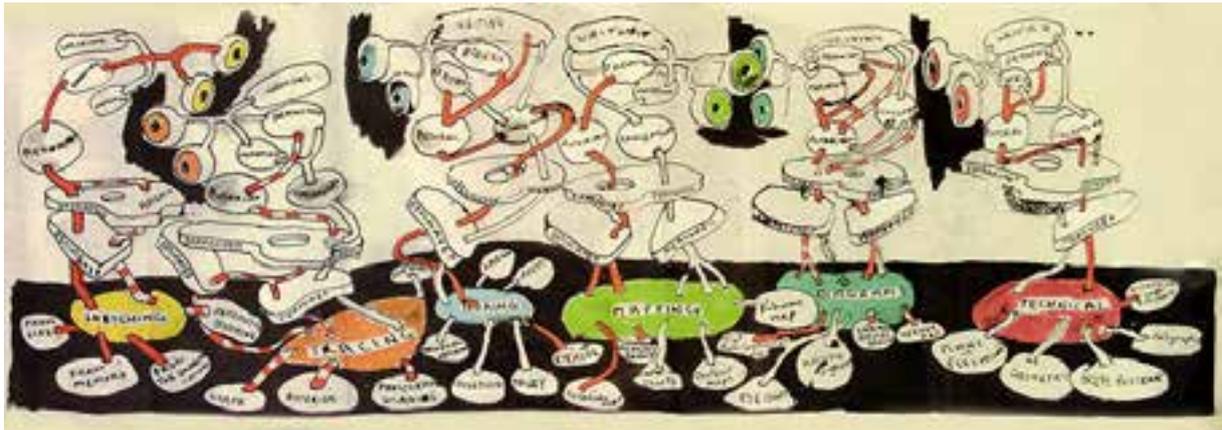


Fig. 9. Farthing, *Second Taxonomy of Drawing*, 2015. Nanquim e gouache sobre papel japonês.
Fonte: Arquivo pessoal.

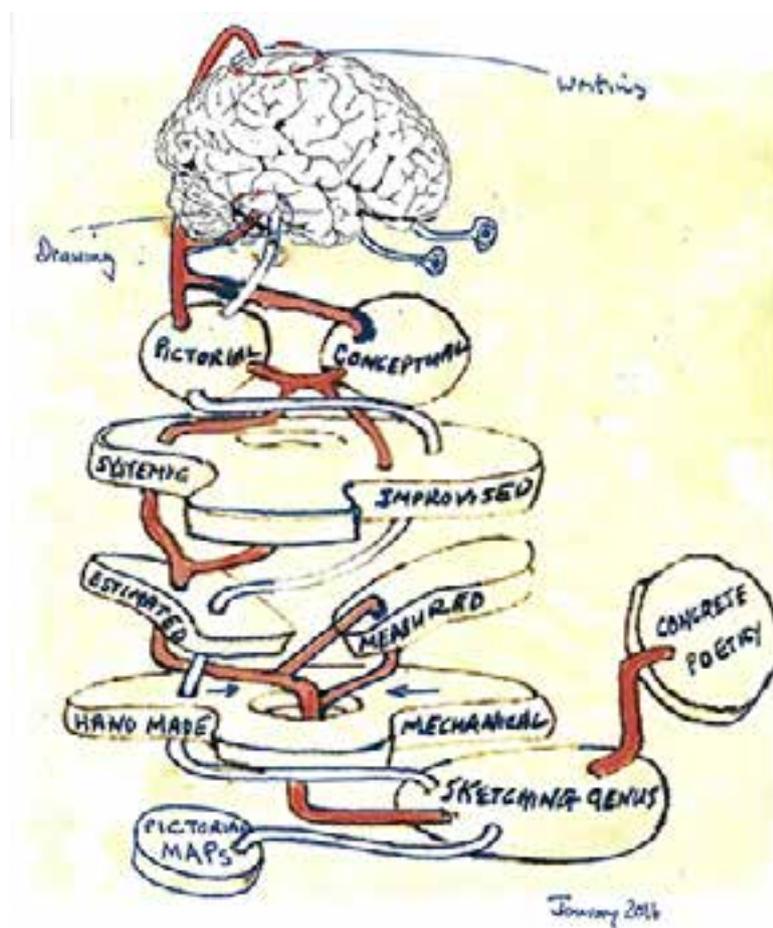


Fig. 10. Farthing, *A Taxonomy of Drawing: Drawing and Writing*, 2016. Nanquim e gouache sobre papel. Fonte: Arquivo pessoal.

Nessa proposta, considera-se que:

Durante o processo de criação, é possível perceber a força da relação que existe entre a escrita e o desenho, pela facilidade com que uma mão treinada se move livremente entre eles. Isso acontece, suspeito, porque ambos fazem

parte de nossa alfabetização, como instrumentos de representação; e ambos são recursos criados para o gerenciamento da matéria multidimensional. O que os separa, são os alfabetos, as gramáticas e a maneira como são lidos. (FARTHING, 2016, s.p., tradução nossa).

Assim, Farthing estabelece uma relação entre o desenho e a formulação da linguagem, a modelagem do pensamento e o movimento intelectual entre as percepções do mundo exterior, bem como com as emoções internalizadas. Nesse sentido, estudar a aprendizagem da linguagem escrita, dos gestos e do desenho no desenvolvimento infantil, de forma interligada, pode contribuir para uma compreensão mais ampliada do processo do desenhar como um recurso do pensamento. Do mesmo modo, Farthing destaca a importância da aprendizagem do desenho como uma função intelectual interdisciplinar, indo muito além de um aprendizado de técnicas ou de desenvolvimento motor.

Muitos dos problemas do mundo ainda consistem na falta de compreensão e comunicação entre as pessoas. Suspeito que a aprendizagem do desenho, como forma de pensamento visual e como diálogo interdisciplinar, poderia ampliar nosso conhecimento de mundo e auxiliar na solução de muitos desses problemas (FARTHING, 2020, entrevista).

Assim, o pesquisador chama a atenção para a relevância do ensino do desenho, não apenas como conteúdo das Artes, como geralmente aparece nos currículos escolares e acadêmicos, mas como um conhecimento próprio, assim como a língua escrita. Ele também identifica a necessidade de estudos em desenho com uma maior aproximação entre os diversos campos do conhecimento, sobretudo o campo da antropologia, da linguística e da neurologia.

Por fim, os estudos de Farthing fornecem subsídios para o debate amplo e crítico quanto às abordagens convencionais do ensino e práticas na área, além de instigarem novas possibilidades em pesquisa, corroborando uma compreensão mais ampla e profunda do desenho pelo próprio desenhar.

Considerações Finais

O percurso de estudos em desenho de Farthing mostram, sobretudo, que o próprio desenhar é um recurso importante na elaboração do pensamento e formulações de conhecimentos, auxiliando nas associações de ideias, especulações, categorizações e organizações de sistemas. Enquanto seus desenhos cartográficos identificam o desenho como território de múltiplos conhecimentos, também mostram a dificuldade de limitar esses territórios. Já, o estudo em forma de diagrama, permite identificar as mais diversas aplicações do desenho, interligadas as suas funções práticas, sem atribuições de valores, ou delimitação de um ponto central. Em seguida, os desenhos das taxonomias por mapotecas, abrem gavetas para categorias

mais amplas do desenho, relacionadas ao seu processo de elaboração e interpretação, incluindo a participação dos propósitos do desenhador e as experiências do observador. Por fim, os estudos por meio de formas orgânicas, ampliam a compreensão do desenho como um sistema complexo, de relação recíproca entre elaborações do mundo exterior, o indivíduo e o pensamento.

Concluindo, esses estudos apresentam o campo do desenho como um vasto território ainda a ser explorado, permitindo a aproximação de áreas do conhecimento, teoria e prática, pesquisa e ensino, ampliando assim, suas possibilidades como meio de compreensão e representação das relações do indivíduo no mundo.

Referências

FARTHING, Stephen. The Bigger Picture of Drawing. In: KANTROWITZ, A.; BREW, A.; FAVA, M. (Ed.). **Thinking through drawing: practice into knowledge**. Proceedings of an interdisciplinary symposium on drawing, cognition and education. New York: Columbia University, 2011, p. 21-25.

FARTHING, Stephen, CHORPENING, K.; WIGGINS, C. (Org.). **The good drawing**. London: CCW, 2012.

FARTHING, Stephen. **Taxonomias do desenho**: entrevista [ago. 2015]. Entrevistadora: Anelise Zimmermann. Londres, 2015, 1 arquivo .mp4. (60 minutos). Entrevista concedida para tese.

FARTHING, Stephen. **Drawing and Writing: the Intersection**. Draw Event: Interrogating interdisciplinary approaches to drawing. University of the Arts London: Londres, 2016. Disponível em: <<https://draw.myblog.arts.ac.uk/2016/01/19/draw-event-drawing-and-writing-the-intersection/>>. Acesso em: 28 Jul. 2020.

FARTHING, Stephen. **Intersecções do desenho e a escrita**: entrevista [jul. 2020]. Entrevistadora: Anelise Zimmermann. Florianópolis (realizada online), 1 arquivo .mp3. (20 minutos). Entrevista concedida para artigo.

O desenho conectando conhecimentos. Episódio 1: A pesquisa em desenho. Anelise Zimmermann. Londres/Florianópolis, Editora UDESC. 1 DVD (20 min), MP4, color. Português/Inglês, 2018. Disponível em: <www.pesquisaemdesenho.com>. Acesso em: 30 Jul. 2020.

ZIMMERMANN, Anelise. **O ensino do desenho na formação em Design Gráfico: uma abordagem projetual e interdisciplinar**. Tese Doutorado – Centro de Artes e Comunicação/Design, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016, p. 221.

Recebido 02 de agosto de 2020.

Aprovado 04 de agosto de 2020.

Processos de criação de arte educadores/as: a elaboração de recursos didáticos-brinquedos para que bebês aprendam (com) arte

Creation processes of art educators:
the elaboration of didactic resources-
toys for babies to learn (with) art

Regina Ridão Ribeiro de Paula¹
João Paulo Baliscei²

¹ Graduanda do terceiro ano de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá - UEM, participa do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens, o ARTEI. Desenvolve um Projeto Iniciação Científica - PIC intitulado "Para que bebês brinquem com Arte: Processo Criativo e elaboração de Recursos Didáticos para o ensino de Arte na Educação Infantil".
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9337254115191656>.

² Doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá com estudos na Facultad de Bellas Artes/ Universitat de Barcelona, Espanha. É professor no curso de Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá e coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI. Desenvolve pesquisas sobre Educação, Arte/ Ensino de Arte; Estudos Culturais; Estudos da Cultura Visual; Visualidades; Gênero e Masculinidades.
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6980650407208999>.

Resumo

Nesta reflexão, temos como objetivo refletir sobre o processo de criação de arte educadores/as na elaboração de recursos didáticos-brinquedos - artefatos que contribuem para que bebês brinquem e aprendam (com) Arte. Os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram esta pesquisa e os processos de criação que ela envolveu têm relações com os Estudos da Cultura Visual. Como resultado, descrevemos a experiência que vivenciamos no Estágio Supervisionado em Artes Visuais, com uma turma de bebês da Educação Infantil e comentamos sobre os recursos didáticos-brinquedos criados por nós. Também compartilhamos três critérios para incentivar docentes na criação de seus próprios recursos didáticos-brinquedos argumentando sobre as potências que a atuação de profissionais com formação específica em Artes Visuais pode acarretar para a Educação Infantil..

Palavras-chave

Educação; Arte educação; Educação Infantil; Estágio Supervisionado; Formação de professores.

Abstract

In this reflection, we aim to reflect on the process of creating art educators in the elaboration of didactic resources-toys - artifacts that contribute for babies to play and learn (with) Art. The theoretical and methodological assumptions that guided this research and the creative processes that it involved are related to the Studies of Visual Culture. As a result, we describe the experience we had in the Supervised Internship in Visual Arts, with a group of babies from Early Childhood Education and comment on the didactic-toys resources created by us. We also share three criteria to encourage teachers to create their own educational resources-toys arguing about the powers that the performance of professionals with specific training in Visual Arts can bring to Early Childhood Education.

Keywords

Education; Art education; Child education; Supervised internship; Teacher training.

ISSN: 2447-1267

Introdução

Essa reflexão é um desdobramento das atividades de Estágio Supervisionado na Educação Infantil que realizamos em 2019, em um curso de Graduação em Artes Visuais na Universidade Estadual Maringá – UEM, Maringá, Paraná, e guarda relações com nossa participação no Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens, o ARTEI¹. Nossa trajetória durante essa vivência culminou, como era de se esperar, na formulação de várias perguntas, sendo que uma delas atua, aqui, como nosso problema de pesquisa: Como a experiência com recursos didáticos-brinquedos pode contribuir para o Ensino de Arte na Educação Infantil?

Ampliar e diversificar as formas de pensar o processo de criação de arte educadores/as na elaboração de recursos didáticos são ações que colaboram tanto para expansão do repertório imagético dos/as alunos/as, quanto para a desestabilização dos/as próprios/as docentes que, muitas vezes, encontram-se acomodados/as ao uso convencional dos mesmos recursos. Entendemos que o uso de recursos didáticos possibilita interações entre as crianças e os/as adultos/as, podendo assim atender à exigência anunciada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) quando confere diretrizes para a Educação Infantil. Nesse documento, por exemplo, sublinha-se a necessidade de os/as docentes agirem para que a criança possa “[...] ampliar o modo de perceber a si mesma e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2018, p.38).

Entendendo a especificidade das Artes Visuais e as maneiras como essa área do conhecimento se relaciona com o brincar e com outras habilidades potencializadas na infância, buscamos, assim, a partir daquilo que aqui denominamos como Recursos Didáticos-Brinquedos, destacar a necessidade da intencionalidade educativa de docentes ao criar os recursos didáticos. Recordamo-nos da recomendação feita por Fernando Hernández (2007, p. 85) aos/às professores/as e pesquisadores/as para que estejam atentos/as aos problemas e temas da cultura visual que tenham como disparadores as experiências dos/as estudantes; isso para que o aprender alcance conquistas para além de uma obrigação curricular, e para que se torne uma oportunidade de experiências subjetivas.

O interesse pelo desenvolvimento deste artigo e a aproximação que estabelecemos com os Estudos da Cultura Visual - ECV se deram pelo percurso entre discussões teóricas, processos de criação e práticas de Estágio Supervisionado. Os Estudos da Cultura Visual são um campo de investigação que enfatizam as maneiras como os sujeitos interagem com as visualidades a sua volta. Desta forma, contemplam uma gama de artefatos visuais que integra as imagens da Arte, mas que não se limita a elas.

Nesta pesquisa, especificamente, dentre tantos artefatos da cultura visual,

¹ Atuante desde abril de 2019, o ARTEI desenvolve debates e pesquisas relacionados ao Ensino de Arte, aos Estudos da Cultura Visual, às Relações de Gênero e à construção visual das infâncias.

debruçamo-nos sobre os recursos didáticos de arte educação, primeiro, por serem dispositivos pensados para situações de ensino, e segundo, por serem resultado do processo de criação de arte educadores/as. Desta forma, temos o objetivo de refletir sobre o processo de criação de arte educadores/as na elaboração de recursos didáticos-brinquedos - artefatos que contribuem para que bebês brinquem e aprendam (com) Arte.

Para isso, organizamos esta reflexão em três tópicos. Primeiro descrevemos nossa experiência de Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Depois apresentamos pressupostos teórico-metodológicos dos ECV e, por fim, antes de compartilhar nossas considerações finais, levantamos três critérios que podem orientar e incentivar professores/as - arte educadores/as ou não - na elaboração de seus próprios recursos didáticos-brinquedos.

O Estágio Supervisionado e o processo de criação

O Estágio Supervisionado nos proporcionou observações participativas em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI público de Maringá, onde acompanhamos uma turma de Infantil 1, composta por 25 alunos/as com idade entre 11 meses e 1 ano e 11 meses. Nessas observações, notamos a necessidade que os/as bebês manifestavam por explorarem os objetos e recursos didáticos disponibilizados pelas docentes. Além disso, durante as aulas de Estágio que eram paralelamente desenvolvidas na Universidade, tivemos orientações para elaboração de recursos didáticos que foram utilizados por nós, posteriormente, na mediação para o desenvolvimento e aplicação das aulas que conduzimos no CMEI. A elaboração desses recursos, consideramos, implicou debater e exercitar o processo de criação de arte educadores/as ainda em formação, já que, nessa atividade, exploramos diferentes materiais, texturas, cores e visualidades e tomamos decisões, pensadas tanto a partir do brincar como a partir de nossa intenção por ensinar Arte.

As observações que realizamos semanalmente, a partir das quais acompanhamos as atividades conduzidas pela professora responsável pela turma do Infantil 1 ao longo do primeiro mês serviram como disparadores que nos levaram a estudar e experimentar possíveis respostas para as dificuldades que havíamos identificado quanto às propostas de arte educação para bebês.

Recordamo-nos das pesquisas de Susana Rangel Vieira da Cunha (1995) quando argumenta que bebês e crianças pequenas aprendem a partir da percepção oportunizada pelos cinco sentidos. A autora recomenda que os/as arte educadores/as levem isso em consideração em suas intervenções e que se utilizem de materiais artístico-expressivos que possam potencializar a visão, o tato, o paladar e a audição dos sujeitos infantis. Portanto, quando elaboramos os recursos didáticos que mediaram nossa intervenção com os/as bebês da Educação Infantil, pensamos na criação intencional de recursos didáticos-brinquedos, isto é, de dispositivos com os

quais os sujeitos infantis pudessem não apenas aprender, mas brincar com Arte.

Saber o que usar, quando usar e de que forma usar faz diferença no processo de cognição e aprendizagem dos sujeitos envolvidos, sobretudo quando nos referimos aos/às bebês já que, por suas condições epistemológicas, tendem a aprender e a interagir a partir de brincadeiras, experimentações, imitações e visualidades. Nesse sentido, o ato de “imitar” possibilitado pela utilização dos recursos didáticos-brinquedos, explicamos, é diferente da cópia “esvaziada” a partir da qual são oferecidos modelos para serem reproduzidos indiscriminadamente. A imitação oportunizada pelos recursos didáticos-brinquedos nos parece se aproximar do conceito atribuído por Edith Derdyk (1994, p.110), que a define como uma prática que “[...] não implica necessariamente a ausência de originalidade e de criatividade, mas o desejo de incorporar objetos que lhe suscitam interesse”. A autora ainda destaca que é necessário que a criança tenha referenciais externos sólidos para adquirir noções sobre os objetos e sobre si mesma.

Logo, na elaboração de nossas intervenções, ambicionamos o desenvolvimento de recursos didáticos-brinquedos que, por um lado, fossem estrategicamente pensados para potencializar o processo de criação de arte educadores/as em formação em suas vivências com o Estágio Supervisionado, e por outro, que possibilitassem, por meio da imitação dos/as alunos/as, o contato, a percepção, a experimentação e o acesso aos conhecimentos das Artes Visuais que didaticamente elegemos.

Na ocasião da realização do Estágio Supervisionado, optamos por trabalhar com pinturas de Aldemir Martins (1922-2006), dando ênfase para os temas e cores retratados por esse artista brasileiro. Nascido em Aurora, no Ceará, Aldemir é reconhecido por suas obras de cores vibrantes e bem delimitadas e cujas temáticas dão formas alegres aos animais e às práticas culturais que são populares no nordeste brasileiro. Para apresentar esse artista aos/às bebês da Educação Infantil, consideramos o tempo de nossa intervenção e optamos por fazer um recorte temático: selecionamos quatro obras do artista que, em comum, representam peixes. Em contato com os recursos didáticos-brinquedos criados a partir das obras de Aldemir, as crianças e bebês da Educação Infantil brincaram e criaram suas narrativas com os/as colegas e professoras como descrevemos detalhadamente em uma outra pesquisa de nossa autoria (BALISCEI e PAULA, 2020). Nela, demos ênfase para a maneira como as crianças e bebês reagiram às Máscaras de mergulho – recursos didáticos-brinquedos que criamos, intencionalmente, para que as crianças olhassem e brincassem com os peixes das obras de Aldemir Martins, como evidenciamos na Figura 1.



Figura 1: Máscaras de mergulho. Fonte: Registro da autora e autor, 2019.

As máscaras de mergulho e os comentários e enunciados que fizemos às crianças as convidaram a se imaginarem no fundo do mar e a olharem de perto e com mais atenção as cores, formas e características dos peixes de Aldemir Martins. Dessa forma, sublinhamos que houve, de nossa parte, intencionalidade pedagógica na escolha não só da cor (azul) e do material (plástico transparente) com os quais constituímos esse recurso didático-brinquedo, mas também na escolha do tamanho, do peso e da forma das máscaras para que elas se ajustassem aos rostos infantis e para que atendessem às condições das crianças que interagiriam com e a partir delas.

Em contato com as máscaras de mergulho e com os outros recursos didáticos-brinquedos que criamos, os/as bebês apresentaram, carregaram e interagiram com as reproduções das obras de Aldemir Martins e, em alguns casos, balbuciavam palavras como “peixe” e “azul”. As professoras, por sua vez, expressaram contentamento e algumas delas aproveitaram para (d)escrever nas agendas das crianças as palavras novas que balbuciaram. Como analisamos em outra pesquisa, “[...] após a disponibilização das máscaras de mergulho e dos nossos gestos, [as obras de Aldemir] tornaram-se brinquedos atrativos para os quais os e as alunas olhavam e apontavam” (BALISCEI e PAULA, 2020, p. 425).

Com efeito, o tema de processo de criação de recursos didáticos-brinquedos e as proposições de arte educação para crianças e bebês têm repercutido como disparadores para nós, acarretando inquietações e interesses que ultrapassaram os limites temporais e físicos do Estágio Supervisionado. Tendo finalizado aquela experiência, agora, continuamos impulsionados a pensar em pressupostos teórico-metodológicos específicos que possam orientar as ações e escolhas pedagógicas de arte educadores/as em seus processos de criação, em especial, quando tais processos envolvem a elaboração de recursos didáticos. Nessa empreitada, deparamo-nos com os Estudos da Cultura Visual – campo de investigação sobre o qual temos nos debruçado para pensar a nossa identidade docente, o processo de criação de recursos

didáticos-brinquedos e a prática de arte educação com os bebês e demais crianças da Educação Infantil.

Os Estudos da Cultura Visual

Um dos campos de investigação que tem nos auxiliado a formular ideias e critérios para a elaboração daquilo que aqui denominamos como recursos didáticos-brinquedos são os Estudos da Cultura Visual. Os ECV, segundo Hernández (2007), são um campo de investigação que surgiu a partir dos Estudos Culturais como um instrumento crítico e político nos estudos visuais, e têm como ponto central a imagem. Os ECV, assim, guardam relação com uma educação comprometida em problematizar a influência das imagens nas formas de pensar, sentir e agir, permitindo aos indivíduos refletir sobre os contextos sócio-históricos em que suas identidades são (trans)formadas. De modo semelhante, Luciana Borre Nunes (2010, p. 54) reconhece que as visualidades produzam pensamentos “[...] sobre as maneiras de se perceber o cotidiano” e que os ECV oferecem aspectos teóricos e metodológicos interessantes para repensarmos algumas práticas de arte educação que permanecem desatualizadas.

Em nossas experiências com o Estágio Supervisionado, por exemplo, corroboramos algumas das críticas elaboradas em relação à prática de arte educação na Educação Básica como um todo, como aquelas tecidas por Erinaldo Alves do Nascimento, Idália Beatriz Lins de Souza e Clícia Tatiana Alberto Coelho (2015). O autor e as autoras criticam o espaço “disciplinador” que a arte acaba por assumir nesses ambientes. Para essa análise, jogam com as palavras “encantador” e “dor” para descrever as escolas como espaços que segregam e teorizam as intersubjetividades dos sujeitos infantis. A partir da crítica que fazem a esse “mundo encanta/dor”, explicam que uma atividade artística fundamentada nos ECV não pode visar apenas resultados “bonitos” e “agradáveis” para serem exibidos em exposições, datas comemorativas e recepção de familiares, mas precisam objetivar uma construção múltipla de saberes em Artes Visuais.

Na aproximação que o Estágio Supervisionado nos proporcionou à Educação Infantil percebemos a presença e uso de imagens decorativas e estereotipadas, criadas para enfeitar portas, pátios, paredes e painéis, sendo, em sua maioria, feitas por adultos/as e não pelas próprias crianças. Aproximamos essa forma específica de utilizar as imagens com o termo “encanta/dor”, evidenciado por Nascimento, Souza e Coelho (2015, p. 285), por considerarmos que elas também suscitam “[...] encantamento e coerção, sedução e dor”. São imagens “bonitas”, porém, que não podem ser tocadas, acessadas pelas crianças, e com as quais, como verificamos no período em que estivemos ali, pouco ou nada se podem brincar.

Diante desse cenário, durante o processo de criação e experimentação dos recursos didáticos-brinquedos, partimos da premência que as crianças, sobretudo os/as bebês, precisam interagir com os objetos e imagens que lhes são apresentados.

Observações que foram materializadas na criação de um segundo recurso didático-brinquedo que denominamos de **Garrafinhas do fundo do mar**. Como mostra as imagens em destaque na Figura 2, esse recurso didático-brinquedo fora feito com garrafas pequenas. A água azul, o *glitter*, os dois peixinhos feitos com bexiga e a intencionalidade pedagógica de arte educadores/as em formação inicial transformaram as garrafas em recursos didáticos-brinquedos. A imagem ao lado, retrata duas crianças brincando e aprendendo com as garrafinhas do fundo do mar e com a máscara de mergulho.



Figura 2: Garrafinhas do fundo do mar. Fonte: Registro da autora e autor, 2019.

Esse recurso foi utilizado por nós para que as crianças e bebês pudessem, metaforicamente, ter acesso, mais uma vez, a um pequeno pedaço do fundo do mar, experimentando diferentes sensações. Quando entregamos as garrafas aos/às alunos/as, percebemos a potencialidade do objeto enquanto recurso didático para a prática de arte educação na Educação Infantil: os/as alunos/as observaram o movimento do *glitter* na água azul; os peixinhos feitos de bexigas coloridas; e os olhinhos que balançavam ao serem chacoalhados, dinamicamente. Além disso, conforme nossos enunciados, as crianças e bebês perceberam as semelhanças entre os peixes que flutuavam nas garrafinhas e aqueles pintados por Aldemir Martins, além de traçarem outras aproximações.

Consideramos, portanto, que nossa proposta se difere da educação bancária criticada por Paulo Freire (1987), segundo a qual, os/as educadores/as seriam aqueles/as que “depositam”, “transferem” e “transmitem” conhecimentos de modo mecânico. Na concepção de educação bancária, da qual procuramos nos afastar, os/as alunos/as são enxergados como uma espécie de “depósito” para guardar informações. A forma de ensinar a que nos propomos contempla a criatividade e a transformação e ambiciona o saber que Freire (1987, p. 38) diz ser encontrado “[...] na invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Para a perspectiva freireana, assim como para os ECV, considerar as experiências

distintas é reconhecer que estamos incompletos/as e que, independentemente da idade, o saber é e poderá ser sempre acrescentado tanto para os/as professores/as quanto para as crianças. Neste interim, apresentamos um terceiro recurso didático-brinquedo para as crianças: **O painel aquático**, em destaque na Figura 3.



Figura 3: Crianças do Infantil I interagindo com o painel aquático. Fonte: Registro da autora e autor, 2019.

Consiste em um painel de papel, sobre o qual colamos reproduções dos peixes de Aldemir Martins - as quais as crianças e bebês podiam colar, descolar, amassar e pintar – exercícios que, conforme percebemos durante as observações, as crianças gostavam de praticar. Após essa experimentação não direcionada do material, incentivamos as crianças a fixarem as reproduções no painel e a pintarem com tinta nos tons das imagens de Aldemir Martins. Também nesse caso, a escolha das cores não fora aleatória, assim como não foram também as escolhas pela dimensão do painel e pela sua fixação em um suporte vertical (a parede) em uma altura que as crianças poderiam acessar, facilmente. Também não foi aleatória a escolha do instrumento elegido por nós para que as crianças pudessem manusear as tintas.

Para chamar atenção para as texturas de bolinhas dos peixes representados pelo artista, utilizamos do plástico bolha como instrumento para manusear as tintas, e confeccionamos espécies de luvinhas com as quais vestimos as mãos das crianças. Quando em contato com a tinta e depois em contato com o suporte fixado à parede, a textura de bolhas, própria desse material, pôde proporcionar-nos um padrão de bolinhas semelhante àquele dos peixes representados por Aldemir Martins. Além disso, consideramos que, para os/as alunos/as, pintar utilizando as mãos seria uma atividade lúdica a partir da qual poderiam explorar seus movimentos mais amplos. Conforme Cunha (1995), é importante que os/as professores/as da Educação Infantil percebam que, em atividades de pintura, “[...] as mãos precedem os instrumentos (buchas e pincéis) [...]”, e que nesse momento de exploração dos movimentos “[...] as crianças necessitam de grandes superfícies de papel [...]” (CUNHA, 1995, p. 19). Por isso, então, dispomos para elas um painel grande, no qual puderam utilizar das mãos para conferir impressões nas cores verde e azul.

Para que aceitassem colocar o plástico bolha nas mãos, antes, brincamos com tal material, chamando atenção para a maciez e para o som das bolinhas estourando. Quando colocamos as luvas nas mãos das crianças e bebês, pedimos para que imaginassem que se tratavam das barbatanas dos peixes. Em seguida passamos tintas azul e verde nas luvas e estimulamos as crianças e bebês, individualmente, a tocarem no painel, produzindo impressões com a textura do plástico bolha, como destacamos na Figura 3.

Em todos esses casos, conversamos e interagimos com os/as alunos/as individualmente, demonstrando a afetividade e o cuidado que estão intrínsecos ao ato de ensinar, sobretudo quando tal atividade envolve bebês e crianças pequenas. Por fim, identificamos forte associação entre o “pintar” e o “brincar” e, desta forma, avaliamos que o ensino sobre as cores precisa ultrapassar o nível teórico e técnico e oportunizar exercícios práticos e de experimentação, ainda que o manuseio da tinta possa proporcionar desconfortos para os/as alunos/as e professores/as.

Para aplicar, na prática, alternativas de propostas que dinamizem as formas do aprender, pensamos em recursos didáticos-brinquedos voltados ao brincar; recursos que pudessem proporcionar experiências tanto do criar como do explorar. Supomos que a intencionalidade educativa que ambicionamos vai ao encontro da proposição de Freire (1987) que se volta para uma educação libertadora, que possibilita aos indivíduos a libertação da dependência emocional e o potencial de acreditar em si mesmos.

Três critérios para pensar o processo de criação de recursos didáticos-brinquedos

Como exercício de síntese de nossa reflexão, neste tópico que antecede as nossas considerações finais, pensamos em levantar três critérios a serem observados durante o processo de criação de recursos didáticos-brinquedos para ações de arte educação com crianças pequenas e bebês da Educação Infantil. Salientamos que esses critérios não foram delimitados por nós como regra ou metodologia, e tampouco precisam ser exatamente seguidos. Eles intentam apontar para possíveis caminhos para outros/as professores/as, arte educadores/as ou não, para que possam (re)pensar seus processos de criação durante a elaboração de recursos didáticos.

Como um **primeiro critério**, sugerimos que professores/as escolham um ou uma artista, o/a qual os/as impulsionará ao processo de criação dos recursos didáticos-brinquedos. A escolha desse/a artista precisa ser acompanhada de uma investigação sobre curiosidades de sua vida e história e da percepção atenta das características que permeiam as suas obras. Partindo dessa escolha e da pesquisa que a sucede, os/as docentes podem extrair temas específicos, questões que sejam iminentes ou importantes para serem relacionadas com a aula. Com isso, supomos, que podem se apropriar de outros saberes para interpretar e explorar a realidade, o que dialoga

com os Estudos da Cultura Visual e com o pensamento de Hernández (2007, p.35-36) quando chama atenção para os “[...] saberes que nos ajudem a dar sentido ao emergente e ao mutável, a compreendermos a nós mesmos e ao mundo em que se vive, tanto por parte do professorado como dos alunos”.

O **segundo critério** está relacionado à forma e à materialidade dos recursos didáticos-brinquedos, assim como às maneiras a partir das quais as produções do/a artista serão apresentadas às crianças e bebês. Para isso, os/as docentes podem recorrer a meios impressos, digitais e representativos, considerando a necessidade que os/as alunos/as têm de manipular e interagir com essas imagens, já que o contato físico e perceptivo com as produções de artistas proporcionam a expansão do repertório visual das crianças, inclusive de bebês. Para a formulação desse critério, consideramos a observação de Rosa Iavelberg (2013) de que o desenho não é inato e tampouco a criatividade é espontânea à criança, como por vezes se supõem no senso comum e até mesmo em contextos escolares a partir de afirmações como “não se pode interferir no desenho das crianças” ou como “a cópia e o modelo ‘podam’ a criatividade dos/as alunos/as”. Concordamos com a autora quando destaca que “[...] a criança se alimenta, entre outras fontes, da arte adulta a que tem acesso, que se configura como devir de seu trabalho a partir de um caminho próprio que ela mesma desenvolve” (IAVELBERG, 2013, p.18).

Assim, parece-nos fundamental que os/as alunos/as da Educação Infantil tenham acesso à produção artística como referência e modelo a partir do qual seus processos de criação começarão a ser pensados. A ênfase desse contato, contudo, precisa estar menos na apresentação de dados, datas e nomes e mais na interação que tais referências podem proporcionar – e nesse caso, a mediação docente e o conhecimento específico de profissionais da arte educação são fundamentais.

Por último, entendemos que a prática de arte educação para crianças pequenas e bebês pode ser trabalhada também juntamente com a família, sendo este o **terceiro critério** estabelecido por nós para a orientação de recursos didáticos-brinquedos. Para tanto, valorizamos a iniciativa do/a professor/a de criar recursos para que seus/suas alunos/as brinquem aprendendo e para que aprendam brincando para além dos espaços físicos da Educação Infantil. Recomendamos, portanto, que os recursos sejam elaborados com a intencionalidade de que as crianças possam levá-los para suas casas, ou ainda, pelo contrário, ser constituído a partir de elementos e materiais trazidos pelas crianças, em um exercício de aproximar as famílias das práticas vivenciadas nos espaços educativos. Sobre isso, Iavelberg (2013, p. 63) destaca que o “[...] trabalho de fidelização das famílias à educação em arte dos filhos é muito importante porque integra propósitos da casa e da escola em benefício do aluno”. Ainda nesta proposta de envolver os/as familiares com as atividades educativas, os/as professores/as podem sugerir passeios e visitas a lugares que estabeleçam diálogo com as atividades realizadas em sala de aula, o que se harmoniza com o pensamento de Iavelberg (2013, p.63) quando infere que devemos valorizar a “[...] participação social nos equipamentos e bens culturais disponíveis na região.”

Considerações Finais

A partir de nosso primeiro contato com um dos possíveis campos de trabalho para o qual estamos nos preparando desde o primeiro ano do curso de licenciatura – um CMEI -, entendemos que a experiência nesse espaço é, portanto, fundamental para a construção da identidade docente. O “fazer-se” professor/a e as habilidades que ele requer têm sido pensados e problematizados por nós, e neste artigo, especificamente, importamo-nos com o processo de criação de recursos didáticos-brinquedos.

Sobre isso, diante do que aqui foi exposto, entendemos a prática de arte educação na Educação Infantil requer a criação de recursos didáticos que promovam outras interações não direcionadas e para além do “fazer livre”. Pontuamos que a intencionalidade educativa que acompanhou o nosso processo de criação promoveu trocas significativas não apenas entre as crianças e bebês, mas também entre as professoras do CMEI os/as demais arte educadores/as em formação e, é provável, que nessa interação possamos encontrar o conhecimento e saber crítico e libertador defendidos por Freire (1987).

Referências

BALISCEI, João Paulo; PAULA, Regina Ridão Ribeiro de. Bebês também aprendem (com) as Artes Visuais: Criação de recursos didáticos a partir dos Peixes de Aldemir Martins. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v.9, n.16, 2020, p.416-434. Disponível em <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/2133>>. Acesso em 17 de mai. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1995, p. 7-36.

_____. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Orgs.). **Arte Contemporânea e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017, p. 9-25.

DERDIK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova**

narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IABELBERG, Rosa. **O Desenho Infantil e sua História**. In: Desenho na Educação Infantil. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. p. 14-64.

NASCIMETO, Erinaldo Alves; SOUZA, Idália Beatriz Lins; COELHO, Clícia Tatiana Alberto. Um mundo encanta/dor nas visualidades da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: aprender... pesquisar... ensinar...** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015. p. 263-285.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual**. Aparecida: Idéias E Letras, 2010.

Recebido em 01 de abril de 2020.

Aprovado em 14 de maio de 2020.

Criação e reprodução no ensino de artes visuais: análise de paradigmas teórico- metodológicos

Creación y reproducción em la enseñanza
de las artes visuales: análisis de
paradigmas teóricos y metodológicos.

Vinícius Stein¹

Marta Chaves²

¹ Graduação em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2011). Especialização em Teoria Histórico-Cultural pelo departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (2014). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2014). Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2019). Recebeu bolsa da Fundación Carolina para pesquisa na Universidad de Huelva - Espanha (2018). É coordenador do Conselho Acadêmico do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (2019). Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) e o Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagem (ARTEI). Pesquisa sobre ensino das artes visuais na educação escolar e sobre educação estética.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2140194065685423>

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1993). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2000). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Pós-Doutorado junto ao Departamento de Psicologia da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - Unesp (2011). É professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Educação Infantil, Teoria Histórico-Cultural, Literatura Infantil, Arte e Intervenções Pedagógicas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3623759765067532>

Resumo

O texto apresenta o resultado de uma pesquisa teórica, com delineamento bibliográfico, cujo objetivo foi analisar as concepções sobre os processos de criação vinculados a dois paradigmas teórico-metodológicos consolidados para o ensino de artes visuais: a mimese e a autoexpressão. Expõe aspectos históricos que propiciaram o desenvolvimento de ambos os paradigmas. Expressa os limites e potencialidades das abordagens mediante análise em uma lógica dialética. Conclui que desenvolver processos de criação em artes visuais na Educação Básica implica possibilitar a apropriação de conhecimentos e habilidades desenvolvidos historicamente, pois a reprodução, no âmbito individual, daquilo que fora criado e é compartilhado socialmente, representa a formação da base que possibilitará o desenvolvimento de novas criações.

Palavras-chave

Arte; Mimese; Autoexpressão; Educação Básica; Teoria Histórico-Cultural;

Resumen

El texto presenta el resultado de una investigación teórica, con un diseño bibliográfico, cuyo objetivo fue analizar las concepciones sobre los procesos de creación vinculados a dos consolidados paradigmas teórico-metodológicos para la enseñanza de las artes visuales: la mimesis y la autoexpresión. Expone aspectos históricos que favorecieron el desarrollo de ambos paradigmas. Expresa los límites y el potencial de los enfoques a través del análisis en una lógica dialéctica. Concluye que desarrollar los procesos de creación en artes visuales en la Educación Básica implica permitir la apropiación de los conocimientos y habilidades desarrolladas históricamente, ya que la reproducción, en el ámbito individual, de lo que se ha creado y se comparte socialmente, representa la formación de la base de que permitirá el desarrollo de nuevas creaciones.

Palabras-clave

Arte; Mimese; Autoexpresión; Educación básica; Teoría histórico-cultural;

Considerações iniciais

O ensino das artes visuais vem sendo realizado ao longo do tempo por meio de diferentes metodologias. A variedade metodológica para o ensino pode ser relacionada às diferentes concepções relativas aos processos de criação artística, pois na medida em que os modos de produzir arte foram alterados, as maneiras de ensiná-los também passaram por modificações. Se “toda obra de arte é filha de seu tempo [...]”, como propôs Wassily Kandinsky (1996, p.27), em *Do espiritual na arte e na pintura em particular*, para nós, toda iniciativa de arte educação também o é.

Nessa direção, conforme explicaram Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz e Maria Felisminda de Rezende Fusari (2010), em *Arte na educação escolar*, o ensino de artes visuais foi marcado pelas diferentes linhas pedagógicas e ideológicas atribuídas à arte ao longo da história e, em nossa avaliação, ainda hoje contribuem para as decisões tomadas pelos professores na organização e planejamento de suas ações pedagógicas com artes visuais na Educação Básica¹.

Diante disso, realizamos uma pesquisa teórica, com delineamento bibliográfico (GIL, 2002), cujo objetivo foi analisar as concepções sobre os processos de criação vinculados a dois paradigmas teórico-metodológicos consolidados para o ensino de artes visuais: a mimese e a autoexpressão. As seguintes perguntas motivaram nossa investigação: Quais as concepções de criação implícitas nesses dois paradigmas para o ensino de artes visuais? Que alternativas metodológicas para ações de arte educação eles sugerem? Quais os seus limites e as suas potencialidades?

Esses questionamentos remetem aos fundamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento da criação, temática que estudamos junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI² e que fora contemplada em *Formação artística e estética de professores e crianças: desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil* (STEIN, 2019).

Diante disso, na primeira parte deste texto, apresentamos o paradigma da mimese, recuperando os aspectos históricos que propiciaram o seu desenvolvimento. Na segunda parte, realizamos exercício semelhante, tratando sobre o paradigma da autoexpressão. Na terceira, analisamos ambos e, em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

¹ Segundo a Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação escolar no país compõe-se de: I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e II - Educação Superior (Art. 21). A Educação Infantil é realizada em creches e pré-escolas, com crianças de até cinco anos de idade (Art. 29). O Ensino Fundamental tem duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade (Art. 32) e, por fim, o Ensino Médio, possui duração mínima de três anos (Art. 35). O ensino da arte é garantido como componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica (Cf. §2º Art. 26).

² Coordenado pela Dra. Marta Chaves, o GEEI é formado por estudantes e docentes da Universidade Estadual de Maringá-PR e também por pesquisadores de Instituições de Ensino Superior do Paraná, Rondônia e São Paulo. Os objetivos do grupo são: pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. (DIRETÓRIO..., 2020).

O paradigma da mimese: a reprodução como criação

A mimese (ou imitação), como meio para o ensino, foi realizada desde a gênese da arte³. Como exemplo disso, mencionamos Dulce Regina Baggio Osinski (2010), em *Arte, história e ensino*, onde afirmou que a refinada e elaborada técnica utilizada nas pinturas produzidas no período Paleolítico sugere o desenvolvimento de um processo informal de ensino baseado na imitação daqueles que “[...] transmitiam o conhecimento através do exemplo de seu próprio fazer” (OSINSKI, 2010, p.14).

Na filosofia da arte, desde a Antiguidade Clássica, as discussões acerca da mimese permearam os debates relacionados à definição da arte e, embora a compreensão sobre a relevância da imitação na produção artística tenha sido transformada pelas diferentes reflexões filosóficas ao longo do tempo, como demonstrou Marcos Henrique Camargo (2009), no artigo *As estéticas e suas definições da arte*, ainda hoje, permanecem as relações entre arte e imitação tanto nos debates acadêmicos, quanto no senso comum. Essas relações também foram evidenciadas por Vera Lúcia Penzo Fernandes (2010), em *A imitação no processo de ensino e aprendizagem de arte*.

O uso da observação e da imitação como meios de ensino, aprendizagem e criação artística permitiu o desenvolvimento de funções psicológicas humanas cada vez mais complexas. Esse processo, vinculado ao desenvolvimento da produção material, propiciou a especialização e divisão do trabalho e a separação dos indivíduos em duas classes sociais (a dos proprietários e a dos não-proprietários) e, por extensão, provocou uma divisão também na educação. Conforme explicou Demerval Saviani (2007), em *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, essa divisão foi definida da seguinte forma: “uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais” (SAVIANI, 2007, p. 155). Essa relação pode ser percebida, por exemplo, na organização social no Egito e, de modo mais acentuado, nas sociedades orientadas pela cultura greco-romana, como relatou Arnold Hauser (1994) em *História social da arte e da literatura*. Conforme explicou o autor, ainda que os gregos tenham organizado espaços específicos para a formação intelectual, a escultura e a pintura, por exemplo, mantiveram-se apartadas do sistema educativo organizado, sendo ensinadas nas oficinas artesanais.

Ao avançarmos os séculos notamos a permanência dessa forma de ensino em outros contextos. Segundo Osinski (1998; 2001), durante a Idade Média, a hegemonia da igreja católica sobre as demais instituições sociais contribuiu para que a arte e a literatura fossem colocadas a seu serviço. Os mosteiros se constituíram centros de intensa produção, desenvolvendo atividades de cópia e criação de iluminuras nos livros, na arquitetura e também na escultura, pintura, ourivesaria, esmaltagem, tecelagem, tapeçaria, encadernação e cerâmica.

³ Cabe destacar, em acordo com Lucia Santaella (2005, p. 5), que “no mundo antigo e na Idade Média, o que hoje chamamos de artes visuais era considerado como artesanato utilitário dentro do mesmo paradigma de outros tipos de artesanato [...]”. Assim, nos referimos às produções da antiguidade e medievo como artes visuais, ainda que elas não fossem reconhecidas dessa maneira no momento em que foram produzidas.

A afirmação do poder da igreja católica motivou a construção de grandes catedrais que representavam a sua superioridade. Para atender a essa finalidade, entre os séculos XII e XIII, foram criadas cooperativas de artistas, as quais foram chamadas de lojas dos pedreiros. A organização rígida das lojas mantinha os “[...] ajudantes subordinados aos aprendizes, os quais recebiam ordens dos mestres das diferentes modalidades de artesanato, vindo esses a se submeterem ao mestre de construção” (OSINSKI, 1998, p.21).

Ainda segundo a autora, nas lojas, diferentes especializações artísticas eram realizadas. Com o tempo, seus artesãos começaram a se estabelecer como mestres independentes em função do desenvolvimento da burguesia urbana. O poder de compra dos burgueses motivou o desenvolvimento de um mercado para o consumo de arte. Esse processo foi intensificado por volta do século XIV, quando os artistas, para protegerem seu mercado e restringirem a concorrência, organizaram o sistema de corporações ou guildas.

Nessa concepção, para aprender um ofício era necessário começar a trabalhar como ajudante de um profissional reconhecido em determinada área, conforme descreveu Ricardo Marín Viadel (1997), em *Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde la perspectiva contemporánea*. O processo de aprendizagem era gradativo e, de início, contemplavam as atividades mais simples. No caso da aprendizagem de pintura em tela, por exemplo, segundo o autor, o aprendiz começaria “[...] preparando e limpando os instrumentos e materiais, aprendendo como se chama cada coisa, quando se utiliza isto ou aquilo, [e] para que serve cada elemento [...]” (VIADEL, 1997, p. 58). Assim, gradualmente eram realizadas tarefas complexas e que exigiam maiores responsabilidades. Após anos de experiência, o ajudante teria compartilhado da maioria dos problemas enfrentados por seu mestre e seria, por hipótese, capaz de resolvê-los por conta própria, podendo realizar aquele ofício de modo independente.

Até esse momento histórico, a experiência e a prática serviram como modelo principal para a aprendizagem das artes visuais, porém, as mudanças estruturais da organização social provocaram alterações significativas no modelo de ensinar as artes.

Conforme explicou Saviani (2007) o desenvolvimento das forças produtivas intensificou a economia medieval e promoveu a geração de recursos excedentes. As trocas entre produtos excedentes motivaram o desenvolvimento do comércio e a organização da produção visando o estímulo das trocas que, por sua vez, permitiu a acumulação de propriedade privada e deu origem à sociedade capitalista.

O movimento artístico que acompanhou as transformações na organização econômica e social à época ficou conhecido como Renascimento. Iniciado na Itália por volta do século XVI, esse movimento expressou as mudanças da sociedade europeia. Sobre ele Osinski (1998, p.25) destacou:

[...] O homem, afastando-se progressivamente dos dogmas religiosos, descobriu o mundo e colocou-se no centro das preocupações investigativas. O naturalismo, manifestado anteriormente em outros períodos da história da arte, assumiu então o caráter científico e metodológico e passou a dominar

a expressão artística, a qual se converteu no estudo da natureza. O objetivo do artista limitou-se, assim, de modo cada vez mais decidido e consciente, à representação, o mais convincente possível, do mundo empírico [...].

Para a burguesia emergente, a posse dos objetos artísticos constituía uma afirmação de poder. Nos palácios, os pintores e escultores eram tratados com familiaridade e relativa igualdade social e, paulatinamente, o caráter depreciativo conferido ao artesão responsável pela criação de pinturas e esculturas foi superado. Segundo Viadel (1997), pintura e escultura adquiriram o status de arte, ou seja, uma atividade criadora baseada em conhecimentos e regras racionais em contraposição aos ofícios manuais.

Além disso, o Renascimento consolidou a imitação como orientação para a criação artística, sendo que o ideal renascentista de mimese estava ligado à Antiguidade Clássica. Segundo Juan J. Jové Peres (1997), em *Modos de Producción figural y educación artística*, a redescoberta da cultura greco-romana contribuiu para que o perfeccionismo anatômico e os efeitos que provocavam a ilusão da realidade se tornassem os pilares da nova forma de criação visual desenvolvida à época.

Segundo Osinski (1998, p.27), houve uma ruptura entre a prática artística e sua aprendizagem. “A concepção humanista de cultura [...] fez com que o artista procurasse complementar sua habilidade manual com conhecimentos de natureza intelectual e cultural”. Assim, a aproximação dos processos de criação artística com outras formas de conhecimento foi promovida, dentre outros fatores, pela contribuição teórica de artistas que relacionavam arte e ciência em suas obras, tais como Albrecht Dürer⁴, Lavinia Fontana⁵, Leon Battista Alberti⁶, Leonardo da Vinci⁷, Piero Della Francesca⁸ e Sofonisba Anguissola⁹.

Segundo Viadel (1997), nesse contexto, os conteúdos teóricos foram tidos como fundamentais para o ensino das artes e reforçaram a distinção entre a produção artística e o trabalho artesanal. Era necessário, portanto, uma instituição responsável para o ensino das artes. A criação da academia de desenho, em Florença, Itália, foi um marco para consolidação dessa concepção. O sistema desenvolvido pelas academias italianas no século XVI e pelas francesas no XVII foi tomado como referência por outras academias de belas artes na Europa e na América desde o século XVIII até começo do século XX, sendo, para Ana Mae Barbosa (2006), em *Arte-Educação no Brasil*, a *célula mater* do ensino de arte no Brasil.

Segundo Peres (1997) a metodologia das academias de belas artes se amparou em dois eixos: por um lado, na formação teórica baseada em estudos sobre: “[...] mundo clássico, mitologia, história, história e teoria da arte, geometria, teoria da

⁴ Albrecht Dürer (1471 - 1528), gravador, pintor, ilustrador, matemático e teórico de arte alemão.

⁵ Lavinia Fontana (1552 - 1614), pintora italiana.

⁶ Leon Battista Alberti (1404 - 1472), arquiteto, teórico de arte e humanista italiano.

⁷ Leonardo di Ser Piero da Vinci, conhecido como Leonardo da Vinci (1452 - 1519), polímata e pintor italiano.

⁸ Piero Della Francesca (1416 - 1492), pintor italiano.

⁹ Sofonisba Anguissola (1532 - 1625), pintora renascentista italiana.

perspectiva, teoria das proporções, anatomia e análise de obras” (PERES, 1997, p.302, tradução nossa), e por outro, na formação prática centrada especialmente na cópia em desenho.

No contexto do ensino de arte na educação escolar brasileira, a imitação, como procedimento principal de ensino, pode ser associada à chamada pedagogia tradicional. Conforme Demerval Saviani (2008), em *Escola e democracia*, essa proposta educativa foi estabelecida no país em meados do século XIX, com o propósito de difundir a instrução e transmitir conhecimentos sistematizados logicamente em uma perspectiva de progresso social e de consolidação dos valores burgueses.

De acordo com Ferraz e Fusari (2010), o desenvolvimento das aulas ocorria em uma sequência baseada na filosofia de Johan Friedrich Herbart (1776 - 1841). A metodologia consistia nas seguintes etapas:

- a) recordação da aula anterior ou preparação para a aula do momento; b) apresentação de novos conhecimentos, principalmente através de aulas expositivas; c) assimilação do novo conhecimento por parte do aluno, por meio de comparações; d) generalização e identificação dos conhecimentos por meio de exercícios; e) aplicação dos novos conhecimentos em diferentes situações, atribuindo-se, para isso, “lições de casa” com exercícios de fixação e memorização (FERRAZ e FUSARI, 2010, p.25).

Esses procedimentos foram realizados para o ensino de diferentes áreas do conhecimento. No caso das artes visuais, predominaram ações com desenho a partir de exercícios de cópia realizados mediante controle rígido do professor, quem valorizava o resultado fidedigno. Na acepção de Vera Lúcia Penzo Fernandes (2004, p. 161), em *A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da educação e do ensino arte*, os métodos empregados no ensino por meio da mimese consolidaram um modelo de aprendizagem obtido “[...] em um processo dolorido e mecânico”, fazendo com que, na prática, a mimese fosse associada às reproduções e cópias sem sentido, realizadas como um fim em si mesmo.

A crítica à pedagogia tradicional foi realizada prioritariamente por um movimento conhecido como escola nova que, segundo Fernandes (2010, p.48), “[...] apontou para a centralidade dos aspectos espontâneos da expressão e o desenvolvimento natural da criança [...]”. Mas antes disso, no campo da produção artística, o ensino das academias já havia sido questionado por uma concepção de artista como sujeito que não imita a realidade exterior, mas que por meio de suas obras expressa seu mundo interior. Tratamos disso a seguir.

O paradigma da autoexpressão: a criação como expressão do interior

No contexto da produção artística, o modelo da mimese promovido pelas academias foi contraposto pelas reflexões propostas pelos artistas românticos. Combatendo os métodos de representação ensinados naquelas instituições, “[...]”

os românticos defendiam a valorização dos sentimentos e da disposição pessoal na criação da obra artística [...]” (OSINSKI, 1998, p.43).

Românticos, como o artista espanhol Francisco de Goya¹⁰, propunham a liberdade e originalidade como os princípios fundamentais para a criação. “A tese básica e distintiva que sustenta este modelo é que na arte não há regras, normas ou conceitos básicos gerais, nem, por extensão, nenhuma sequência estrita de aprendizagem” (VIADDEL, 1997, p.68, tradução nossa).

Os adeptos desse movimento negavam a possibilidade de orientar o ensino de arte, pois priorizavam a ideia de que cada indivíduo deveria criar uma forma individual de trabalho, que enfatizasse sua personalidade e emoções individuais. Preconizando a relação direta com a natureza, os românticos viam na pintura ao ar livre um dos principais meios para inspiração e criação artística, segundo Osinski (1998).

Esse modelo é, nas palavras de Viadel (1997), uma espécie de antimodelo, pois, conforme explicou o autor, a perspectiva da autoexpressão estabelece que não é possível e nem desejável delimitar critérios rígidos e etapas progressivas para a criação artística, e propõe que, para criar, é necessário, basicamente, lançar-se à criação.

Essa posição foi consolidada no século XX por meio da produção de Allan Kaprow¹¹, Jean Dubuffet¹², Joseph Beuys¹³, Marcel Duchamp¹⁴ e Meret Oppenheim¹⁵. Esses artistas criaram um conjunto de situações que proporcionaram a dissolução do território das artes e da própria concepção sobre ser artista, condição que se reapresenta em diferentes trabalhos da arte contemporânea, conforme expôs Anne Cauquelin(2005) em *Teorias da Arte*.

No âmbito da educação escolar, segundo Osinski (2001), as pesquisas sobre o desenvolvimento das crianças “[...] fizeram com que as posições a respeito da manifestação artística infantil fossem reavaliadas” (OSINSKI, 2001, p. 59). Para a autora, o aparente descompasso entre as descobertas científicas e o ensino tradicional vigente provocou discussões acerca da necessidade de uma educação criadora, oposta ao sistema unilateral de “[...] transmissão de conhecimentos e à sua recepção mecânica pelos alunos, característico da escola tradicional” (OSINSKI, 2001, p. 59).

Conforme mencionamos anteriormente, as críticas feitas à abordagem tradicional levaram, em meados do século XIX, à constituição de uma nova tendência identificada como pedagogia nova ou escola nova. Em contraposição à tendência anterior, a escola nova deslocou, segundo avaliação de Saviani (2008, p.8):

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço

¹⁰ Francisco José de Goya y Lucientes, conhecido como Francisco Goya (1746 - 1828), pintor e gravador espanhol.

¹¹ Allan Kaprow (1927 - 2006), artista estadunidense.

¹² Jean Philippe Arthur Dubuffet, conhecido como Jean Dubuffet (1901 - 1985), pintor francês.

¹³ Joseph Heinrich Beuys, conhecido como Joseph Beuys (1921 - 1986), artista alemão.

¹⁴ Marcel Duchamp (1887 - 1968), artista francês.

¹⁵ Meret Oppenheim (1913-1985), artista plástica e fotógrafa suíça.

para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

A promoção da ação espontânea das crianças legitimou, em alguns contextos, a visão romântica de criação como uma vocação inata. A orientação metodológica fundamental nessa perspectiva consistia em proporcionar ambientes que possibilitassem às crianças “liberdade” para criar. Conforme relatou Peres (1997, p.333, tradução nossa) ao analisar essa tendência, dois princípios guiavam o trabalho educativo: “deixar que a criança se expresse livremente e renunciar a qualquer tipo de intervenção externa que pudesse contaminar seu ilimitado e virginal potencial”. Nessa direção, nas palavras de Saviani (2008, p.8), caberia ao professor agir “[...] como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”.

Fusari e Ferraz (2010, p.30) descreveram a ordenação metodológica realizada em nome dessa tendência:

a) começar uma atividade b) que suscitasse um determinado problema e c) provocasse o levantamento de dados a partir dos quais d) se formulassem hipóteses explicativas do problema e se desenvolvesse a experimentação, realizada conjuntamente por alunos e professor, para confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Frente a isso, conforme explicou Fernandes (2007) no texto *Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem*, essa concepção proporcionou uma compreensão restrita sobre o processo de imitação, que passou a ser concebido de maneira negativa no ensino de arte. Há, ainda hoje, o entendimento de que a cópia “[...] restringe a criatividade e neutraliza a livre expressão dos alunos” (FERNANDES, 2007, p.1), ou ainda, há a negação da utilização de referências para o ensino de artes visuais em função dos “[...] danos que podem causar ao potencial criador e a padronização dos desenhos infantis” (FERNANDES, 2004, p. 158).

Com esse conjunto de argumentos destacamos que as metodologias para o ensino de arte embasadas nos paradigmas da mimese e da autoexpressão revelam concepções divergentes sobre a relevância da atividade reprodutora no ensino e os métodos para o desenvolvimento da criação artística. A seguir, analisamos essas abordagens.

Superando dicotomias: o ensino de arte e a relação dialética entre reprodução e criação

Mediante à apresentação de aspectos históricos que mobilizaram o desenvolvimento dos paradigmas da mimese e da autoexpressão, demonstramos que ambos denotam conceitos e encaminhamentos metodológicos divergentes para o desenvolvimento dos processos de criação artística e para o ensino de arte. Conforme avaliou Maria Claudia da Silva Saccomani (2016) em *A criatividade na arte e na educação escolar*, as ideias vinculadas a essas concepções, ainda hoje, podem ser reconhecidas em discursos pedagógicos que sustentam dualismos como: reprodução versus criação; transmissão versus construção; e ensino orientado versus aprendizagem espontânea.

Nessa direção, para Fernandes (2004, p. 167), o ecletismo ou a ausência de compreensão sobre os princípios teóricos que orientam cada tendência, faz com que as ações para o ensino de arte deem “[...] ênfase à livre-expressão, de acordo com os princípios escolanovistas, ou a uma mera reprodução de modelos, mesmo que os estejam negando”.

Para avaliar os limites e potencialidades dos dois paradigmas, consideramos necessário superar uma análise dualista entre as abordagens, própria à lógica formal¹⁶ e, para tanto, buscamos compreender as relações entre criação e reprodução em uma lógica dialética¹⁷. As pesquisas de Lev Semionovitch Vigotski¹⁸ (1896 – 1934) sobre o papel da imitação para o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2001; 2003; 2006) e sobre a criação na infância (VIGOTSKI, 2018) nos auxiliaram a compreender a relação dialética entre reprodução e criação nas artes visuais.

O autor se dedicou ao problema da imitação quando tratou sobre o método de investigação clínica para diagnóstico do desenvolvimento intelectual de crianças utilizado em seu tempo. Conforme explicou, as avaliações eram realizadas mediante a aplicação de testes baseados nas respostas que as crianças poderiam apresentar sozinhas, isto é, sem interferência de um examinador. Conforme explicou em *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (VYGOTSKY, 2003), predominava a concepção de que a exposição de exemplos que pudessem ser imitados pelas crianças e que as auxiliassem na resolução da tarefa apresentada pelos investigadores consistia na “[...] transferência mecânica de uma forma de conduta já elaborada à outra” (VYGOTSKY, 2003, p.136, tradução nossa) e, portanto, essa mesma exposição era dispensada nos exames clínicos para avaliação do desenvolvimento intelectual infantil. Contrário a esse procedimento, o autor criticou, em *Psicología infantil* (VYGOTSKY, 2006, p.267, tradução nossa), a concepção de que “[...] toda imitação de

¹⁶ Conforme Duarte (2016, p. 204-205) “a lógica formal trabalha com a mútua exclusão entre o princípio da identidade e princípio da não identidade. Nessa perspectiva, tudo que existe é igual a si mesmo, é a afirmação de si mesmo, não admitindo sua negação, não sendo possível, portanto, que A seja A e ao mesmo tempo seja B, que é distinto de A”.

¹⁷ “[...] a lógica dialética não considera que os princípios da identidade e da não identidade sejam excludentes. Uma coisa é idêntica a ela mesma, mas como a realidade está em permanente movimento, as contradições internas que produzem esse movimento, fazem com que uma coisa possa ser ela mesma e, ao mesmo, algo diferente.” (DUARTE, 2016, p. 204-205)

¹⁸ Em relação à grafia do nome do autor, utilizamos a forma Lev Semionovitch Vigotski (Лев Семёнович Выготский) ao longo de todo o texto. Nas referências, contudo, mantivemos as formas de transliteração utilizadas pelos tradutores da bibliografia consultada.

uma operação intelectual pode ser um ato puramente mecânico e automático, e que nada demonstra sobre a inteligência do sujeito". Ao contrário, entendia que "[...] os processos de imitação são muito mais complexos do que parecem à primeira vista" (VYGOTSKY, 2003, p.136-137, tradução nossa).

Vigotski demonstrou que, sem auxílio, as crianças conseguiam realizar tarefas limitadas pelo "[...] grau de seu desenvolvimento mental e pelas possibilidades que correspondem à sua idade" (VYGOTSKY, 2006, p.267-268, tradução nossa), porém, com auxílio de modelos que contribuíam para a resolução da tarefa, as mesmas crianças eram capazes de imitar ações intelectuais para além dessas limitações. Nesse sentido, a imitação, segundo o autor, não se refere a uma ação mecânica e automática, mas a uma ação "[...] racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita" (VYGOTSKY, 2006, p.268, tradução nossa).

Com base nisso consideramos que o conceito de mimese não se restringe àquele próprio da escolarização tradicional, isto é, da reprodução como um fim em si mesmo. Conforme explicou Fernandes (2007, p.3), Vigotski "[...] vê na imitação um processo dinâmico que favorece e possibilita a aprendizagem, desmistificando o aspecto mecânico ou restrito que lhe é conferido". A autora constatou que a imitação pode contribuir para a aprendizagem em arte quando observou aulas realizadas em escolas públicas de Ensino Fundamental. Relatou que as professoras faziam desenhos no quadro e, à medida que traçavam, orientavam os alunos sobre o significado de cada linha. Eles, por sua vez, "[...] olhavam para o que a professora estava desenhando e copiavam em seus cadernos [...]" e "[...] ao mesmo tempo em que a professora desenhava, complementando o desenho, os alunos também desenhavam" (FERNANDES, 2010, p. 52). Embora essa ação pareça conduzir apenas a uma cópia do modelo apresentado, ao analisar o processo e os resultados da metodologia utilizada pela professora no contexto investigado, a autora concluiu que ela

[...] representa, na verdade, o seguinte desdobramento: no momento em que os alunos reproduzem os gestos da professora, estão desenvolvendo ações que lhes permitiram compreender as técnicas de representação, acompanhando os passos e imitando os gestos da professora, apropriando-se dos mecanismos por ela utilizados para apropriarem-se do conceito estudado. Porém, cada aluno apresenta traços próprios, reproduzem e criam ao mesmo tempo (FERNANDES, 2010, p. 52).

A singularidade apresentada pelo desenho dos alunos do caso relatado resulta da vivência de cada sujeito naquele momento e, ao mesmo tempo, de suas experiências anteriores. Assim, a expressão das crianças não decorre de um potencial natural, como fazem crer argumentos românticos relacionados ao paradigma da autoexpressão, mas é resultado do conjunto de referências culturais vivenciadas por elas. Sua gênese e seu caráter não são naturais, mas sim, sociais. Conforme expressou Vigotski (2018, p.22), em *Imaginação e Criação na Infância* "[...] toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa". Portanto, consideramos que as referências culturais estão presentes em todas as ações humanas e, por conseguinte, não cabe contrapô-las aos processos

de criação. Essas referências expressam os limites da experiência de cada indivíduo, e o reconhecimento desses limites potencializa a ação criadora. Como salientou a artista e pesquisadora Fayga Ostrower (2001, p.160, grifo da autora), em *Criatividade e processos de criação*: “[...] a própria aceitação de limites [...] é o que nos propõe o real sentido da liberdade no criar”.

Considerações finais

Neste texto analisamos as concepções sobre os processos de criação vinculados a dois paradigmas teórico-metodológicos consolidados para o ensino de artes visuais (o da mimese e o da autoexpressão). Mostramos, recuperando aspectos históricos e metodológicos, que, segundo o paradigma da mimese, criar consiste em reproduzir. Nos espaços escolares, a reprodução acabou sendo realizada como um fim em si mesmo, por meio de exercícios de cópia com pouco significado. Em resposta a essa concepção, o paradigma da autoexpressão nega a necessidade de referências externas para o processo criativo, propondo a busca e revelação de imagens internas pelo sujeito criador. Criar, nesse caso, consiste em expressar seu interior, resultado da natureza de cada indivíduo.

Para superar a visão dicotômica promovida pelos paradigmas, analisamos as duas concepções em uma lógica que possibilitou ampliar o conceito de cópia associado ao paradigma da mimese, assim como identificar o limite da proposta de autoexpressão. Como argumentamos, há uma relação entre imitação e desenvolvimento intelectual, de modo que imitar, como um meio para a apropriação de conhecimentos, não se resume a uma ação mecânica, automática e sem sentido (como por vezes ocorre nas propostas educativas baseada na mimese), mas indica possibilidades de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Nessa lógica, a expressão de cada pessoa (ao contrário do proposto pela perspectiva da autoexpressão) está diretamente relacionada às experiências anteriormente vivenciadas por elas e às referências que estiveram à sua disposição e, por conseguinte, não decorre de fatores inatos, mas sim sociais.

Com isso, entendemos que desenvolver processos de criação em artes visuais na Educação Básica implica possibilitar a apropriação de conhecimentos e habilidades desenvolvidos historicamente, pois a reprodução, no âmbito individual, daquilo que fora criado e é compartilhado socialmente, representa a formação da base que possibilitará o desenvolvimento de novas criações. Assim, consideramos adequado, que exemplos das produções artísticas sejam expostos, vistos, discutidos, analisados, contextualizados e imitados para que eles possam servir como referência para a atividade criadora nos espaços de Educação Básica.

Referências

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 31 de março de 2020.

CAMARGO, Marcos Henrique. As estéticas e suas definições da arte. **Revista Científica/FAP**, [S.l.], jun., p.1-15, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1593>. Acesso em: 31 de março de 2020.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte**. Tradução: Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL. **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil**. 2020. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8433138424054924, acesso em 01 de junho de 2020.

DUARTE, Newton. Prefácio. In: SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2016. (Educação contemporânea).

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da educação e do ensino arte. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, v. 17, n.17, p.157-170, 2004. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/499>. Acesso em: 31 de março de 2020.

_____. A imitação no processo de ensino e aprendizagem de arte. **OuvirOUver** (Uberlândia. Impresso), v. 6, p.46-61, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/8221>. Acesso em: 31 de março de 2020.

_____. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2007, Caxambu. **ANAIS da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2007.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. Trad. A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte e na pintura em particular**. Tradução: Álvaro Cabral e Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Ensino da Arte**: os Pioneiros e a influência estrangeira na

arte-educação em Curitiba. 327 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. Orientadora: Maria Cecília Marins de Oliveira. 1998.

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

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PERES, Juan J. Jové. **Modos de Producción figural y educación artística**: Los primeros pasos de un modelo didáctico. Tesis Doctoral. Orientador: Jaume Sanuy Burgués. Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Espanha. 1997.

SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2016. (Educação contemporânea).

SANTAELLA, Lucia. **Porque as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea). "Edição comemorativa".

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165, Abr. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 31 de março de 2020.

STEIN, Vinícius. **Formação artística e estética de professores e crianças**: Desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil. 140f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2019.

VIADÉL, Ricardo Marín. Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde la perspectiva contemporánea. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, n. 9, p. 55-77. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. 1997. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9797110055A>. Acesso em: 31 de março de 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras Escogidas. Tomo III**. Problemas del desarrollo de la psique. Tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: Visor Dis., 2003.

_____. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Psicología infantil. Tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

_____. Pensamiento y lenguaje. In: _____. **Obras Escogidas. Tomo II**. Problemas Psicología general. Tradução: José Maria Bravo. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

Recebido em 02 de abril de 2020. Aprovado em 15 de junho de 2020.

Criação: descobrindo um percurso híbrido¹

Creation: discovering a hybrid path

Deni dias¹

¹ O artigo aqui apresentado compõe a dissertação de mestrado “Metamorfoses e Hibridismo: em busca de uma singularidade poética” apresentado por Cladenir Dias de Lima (Deni Dias) ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes da UNESP/SP em 2013.

² CLADENIR DIAS DE LIMA: Artista Pesquisador, Doutorando em Artes pelo IA/UNESP-SP, mestre em Artes Visuais pelo IA/UNESP-SP - 2013. Pós-Graduado em Gestão Cultural - SENAC/Rio - 2010. Graduado em Pedagogia pela UNESP/UNIVESP - 2013 e Artes Plásticas pela FAAC/UNESP – Bauru/SP - 2003. Professor do curso de Licenciatura em Arte da Faculdade Santa Cecília - Pindamonhangaba/SP. Integrante do Grupo de Pesquisa Poéticas Híbridas coordenado pelo Prof. Dr. Agnus Valente e Prof. Dr. Wagner Cintra. (12) 996252017 email: deny.jaba@bol.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1358097983042760>

Resumo

A pesquisa desenvolveu-se a partir do uso do corpo através de vivências lúdicas em diálogo com a produção plástica do artista propositor, integrando uma poética pessoal e uma vivência pedagógica em Artes Visuais. Os trabalhos produzidos durante esse processo provocaram uma inquietação que instigou a pesquisa sobre: criação artística, corpo como suporte, experiência estética, exploração de materiais e produção coletiva. Na linha pedagógica a intenção foi criar estratégias que levassem os participantes a explorarem o universo da arte, ampliando seu conhecimento artístico através do Método P.E.R.A, Yoshiura (1982). Na linha artística havia a busca de uma singularidade poética que de maneira muito sutil já trazia a união de técnicas e suportes, configurando-se como uma Híbridação Interformativa, Valente (2008). Desse processo resultaram as séries Desplante e Azuis.

Palavras-chave

Processo de criação; Criação Coletiva; Artes Visuais;

Abstract

The research was developed from the use of the body through playful experiences in dialogue with the plastic production of the proposing artist, integrating a personal poetics and a pedagogical experience in Visual Arts. The works produced during this process caused a concern that instigated the research on: artistic creation, body as a support, aesthetic experience, exploration of materials and collective production. In the pedagogical line, the intention was to create strategies that led participants to explore the universe of art, expanding their artistic knowledge through the P.E.R.A Method, Yoshiura (1982). In the artistic line there was the search for a poetic singularity that, in a very subtle way, already brought the union of techniques and supports, configuring itself as an Interformative Hybridization, Valente (2008). This process resulted in the Desplante and Azuis series.

Keywords

Creation process; Collective Creation; Visual arts;

ISSN: 2447-1267

Os conceitos

Esta pesquisa propõe a articulação de um processo de vivências coletivas nas quais o corpo é estimulado a buscar pelos sentidos - o imaginário, através da criação de trabalhos artísticos e pedagógicos que utilizem os elementos da visualidade resultantes dessas vivências (reelaborando-os através dos novos meios, como fotografias digitais, scanners, projeções e computadores). O que evidencia a produção individual, o conceito de autoria, a experiência estética e a exploração de materiais.

As teorias e autores que fundamentaram a pesquisa foram principalmente o conceito de Hibridação Interformativa de Valente (2008), e o método P.E.R.A (percepção, expressão, reflexão e ação) de Yoshiura (1982), bem como os estudos e conceitos sobre os novos meios de Plaza e Tavares (1998).

A pesquisa em questão utilizou o processo dialético realizado em duas perspectivas: ação/reflexão: 1) de prática, produções artísticas com materiais diversificados e vivências coletivas; e 2) de teoria, estudo de conceitos e ideias que se relacionam com a produção desenvolvida, articulada pontualmente conforme as necessidades de cada série.

Sendo assim, as etapas deste estudo são: vivências de práticas coletivas com foco nas artes visuais, produção das obras, estudo do contexto das obras, estudo das metodologias de análise da imagem e análise/reflexão dos resultados.

Na intenção de criar uma proposta pela qual fossem estimuladas a criatividade e a experiência estética, Eunice Vaz Yoshiura, em 1982, desenvolveu sua pesquisa, posteriormente apresentada como dissertação de mestrado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Trata-se de um método que tem como princípio a filosofia de Mokiti Okada (1882 a 1955) e consiste sinteticamente na ideia de que o sujeito seja estimulado a vivenciar um percurso de quatro etapas: Percepção, Expressão, Reflexão e Ação. Cada uma dessas etapas reúne fases que integram o processo criativo, como apontam pesquisadores da psicologia da criatividade (Wallas, 1926; Motamedi, 1982). Assim as atividades de Percepção compreendem: enquadramento do problema, sondagem, exploração e incubação; as de Expressão: revelação ou insight; as de Reflexão: enquadramento; e as de Ação: confirmação ou reconhecimento. Segundo Yoshiura:

As atividades de Percepção incidem sobre a percepção sensorial, corporal, espacial, temporal e intuitiva. Esta última é trabalhada para a produção do insight por meio da estimulação de níveis pré-conscientes. As atividades de Expressão compreendem as formas verbais orais e escritas, sonoras, corporais, plásticas, visuais e audiovisuais. As atividades de Reflexão incluem leitura, descrição, análise, síntese e interpretação mediante o contexto, do processo desenvolvido e dos resultados da expressão dos participantes. As atividades de Ação consistem, na aplicação do conhecimento adquirido pela experiência, reflexão e compartilhamento de ideias com o grupo, em situações externas ao contexto do curso. (YOSHIURA, 2009, p. 172 – grifos nossos)

Embora o método P.E.R.A recorra a uma filosofia de desenvolvimento do sujeito voltado para si mesmo, tem como diferencial uma mobilização coletiva. O próprio ministrante das vivências torna-se parte desse processo coletivo estando em harmonia com os participantes, buscando ao mesmo tempo avançar em seu desenvolvimento e intervindo

para o preenchimento das lacunas, necessária para o desenvolvimento dos demais. Quando propôs o Curso de Sensibilização Artística, enquanto experiência para o desenvolvimento do método, Yoshiura se orientou pelo seguinte pressuposto:

[...] o homem é um ser criativo em evolução; seu bem-estar material depende da evolução de seu pensamento (razão, sentimento e vontade), em harmonia com a grande natureza – a verdade, o bem e o belo; a apreciação do belo pode ajudá-lo nessa evolução. (YOSHIURA, 2009, p. 49)

Como dito anteriormente, tal processo tem como princípio a filosofia de Mokiti Okada que visa o desenvolvimento humano a partir da valorização da saúde, prosperidade e paz e tem a arte como um meio eficaz para alcançá-los. “Mokiti Okada realça que a percepção do belo e da harmonia faz surgir, no espírito das pessoas, afinidades com as coisas belas e harmoniosas” (YOSHIURA, 2009, p. 64). Por essa razão as obras de arte são tomadas frequentemente como objeto de percepção.

Durante o processo de aplicação do método, o sujeito interage sensorialmente com os elementos oferecidos (sons, corpo, natureza etc.), mantendo os canais perceptivos abertos. As propostas buscam estimular ações flexíveis e criativas, não ocorre perda de consciência; mas ao contrário, com a diminuição voluntária do pensamento lógico se dá a amplificação da intuição. Com o autocontrole gradativo, são impedidas manifestações do inconsciente e ocorre a abertura da percepção para se efetuarem novas relações (YOSHIURA, 2009).

Todos os estímulos proporcionados aos participantes durante as vivências não são apresentados como simples informações, mas sim, como experiências perceptivas, situações-problema “[...] para que sejam elaboradas internamente de forma simbólica, manifestadas por meio de atividades expressivas” (YOSHIURA, 2009, p. 171) e posteriormente compartilhadas socialmente com o grupo de participantes.

O segundo conceito que embasa essa pesquisa está relacionado ao contexto do cruzamento de Meios de produção, Sistemas artísticos e Poéticas. O artista híbrido Prof. Dr^o Agnus Valente pesquisou, em sua tese de Doutorado “Útero portanto Cosmos”, apresentada na Escola de Comunicação e Artes da USP -São Paulo em 2008, as operações criativas de hibridação de Meios, Sistemas e Poéticas, num processo de ação-reflexão que deram origem a novos conceitos de hibridações, concebidos pelo artista-pesquisador, respectivamente: Hibridação Intersensorial, Hibridação Intertextual – Semiótica e Hibridação Interformativa. Tais conceitos foram fundamentados em sua práxis artística e têm por objetivo a contribuição teórica quanto à criação e produção híbrida nas diversas áreas artísticas.

Trata-se aqui sobre a Hibridação de Poéticas (VALENTE, 2008, p.35-39) que está relacionada aos movimentos artísticos e suas reelaborações históricas e pessoais, estabelecendo assim uma constante discussão do fazer e do pensar a obra. Neste caminho, o conceito de Hibridação Interformativa, criado pelo autor, fundamenta-se na Teoria da Formatividade de Pareyson (1993) e em seu pensamento de que a obra é formada pela espiritualidade de seu autor que comparece enquanto forma e está em constante formação e transformação; sendo assim, a Hibridação Interformativa processa-se desde a produção da obra até a recepção do espectador, uma vez que a arte não é somente executar, produzir, realizar, e o simples “fazer” não basta para definir sua essência. A arte é também invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. “Ela é um tal fazer que enquanto faz, inventa o por fazer e o

modo de fazer". (PAREYSON, 1997, p. 26)

Na produção da obra, a "Hibridação Interformativa" realiza-se de diversas maneiras; destaca-se aqui aquelas que ocorrem nas discussões e produções realizadas em co-autorias e/ou produções coletivas (VALENTE, 2008) sendo que é neste momento que a obra ganha seu caráter singular e original, pois une o fazer ao inventar, único em cada pessoa.

Já na recepção, a hibridação ocorre na interação entre público e obra havendo a possibilidade do receptor manipular a obra, manifestando a sua expressividade e seu entendimento ou compreensão, reconstruindo e acrescentando novas características na medida em que, no ato de interagir, transfere e confere a sua própria formatividade à obra proposta.

[...] nessas hibridações poéticas geradas por proposições interativas, no ato da recepção, a obra – enquanto unidade sintetizadora – absorve a interação do público e, conseqüentemente, sua formatividade colocada naquele empenho de poiesis. [...] o público efetivamente hibrida-se na obra. De modo permanente ou efêmero, o interator hibrida uma forma que é sua, afetando a obra tanto em seu campo de interpretabilidades (que se amplia na medida em que nela integra seus conteúdos e experiências), quanto em sua forma e estrutura, embutindo nela sua expressão, seu gosto e seu tempo. (VALENTE, 2008, p.38-39)

Estes aspectos estão presentes nas proposições artísticas e pedagógicas desenvolvidas nos projetos aqui apresentados, na medida em que as ideias, conceitos e produções se articulam e se intercambiam entre si.

Poética artística: série desplante

A escolha do corpo humano foi o ponto de partida em comum entre a linha pedagógica e artística. Foi através dele que permitiu-se explorar e conhecer novos conceitos e criar a série de obras Desplante, que levaram a exploração do corpo e suas possibilidades plásticas.

Essa possibilidade de transformar ou modificar o corpo sempre causaram inquietação, seja pela sua estética ou pela convicção de carregar na pele a marca de uma memória ou lembrança. Por outro lado, mesmo garantindo um bom resultado estético da body modification (tatuagens) não havia real convicção de qual poderia ser a marca que o corpo poderia levar. Por esse motivo a necessidade de se pesquisar artistas ou teóricos que utilizaram o corpo como suporte, seja como busca de uma pesquisa pessoal ou artística.

Foi nesta busca que percebeu-se que não há como falar em corpo por meio da arte sem referenciar-se os artistas visuais que em diversas épocas o utilizaram como fonte de suas produções artísticas. Beatriz Pires em seu livro *O corpo como suporte da Arte – piercing, implante, escarificação, tatuagem*, faz um panorama de como o corpo foi utilizado pelas diversas culturas e em distintas épocas, estabelecendo uma relação entre o corpo físico e o corpo mental, sendo ele "receptáculo e o propagador

do que se passa na alma e na mente". (PIRES, 2005). Jeudy (2002) complementa dizendo que:

A escrita do corpo simboliza a passagem da natureza à cultura, mas oferece também a prova do enraizamento da cultura na natureza. Podemos emprestar às diferentes marcações do corpo um sentido determinante, revelando como os sinais requeridos correspondem a códigos, e essa interpretação retrospectiva responde a projeções semânticas que vem legitimar, por distinções e por comparação, as práticas contemporâneas do uso artístico do corpo. (JEUDY, 2002, p. 92,93)

As modificações realizadas no corpo trazem o conceito de unicidade da obra no qual apresenta-se aqui como na série Desplante, pois cada intervenção corporal é única e sua relação com o público estabelece um novo meio de exibição, ou seja, rompe com os suportes tradicionais e os modos de exibição convencionais.

Na série Desplante os conceitos de unicidade e ruptura com o tradicional, estão presentes na utilização do corpo como suporte para que nele pudesse imprimir as marcas do autor, por meio de projeções, visto que as estas poderiam ser modificadas a qualquer momento contrapondo ao conceito de permanência da tatuagem. O modo de registro das marcas sobre o corpo seria através de fotografias digitais, fotografias nas quais a reprodução fosse mais um conceito envolvido na elaboração das obras.

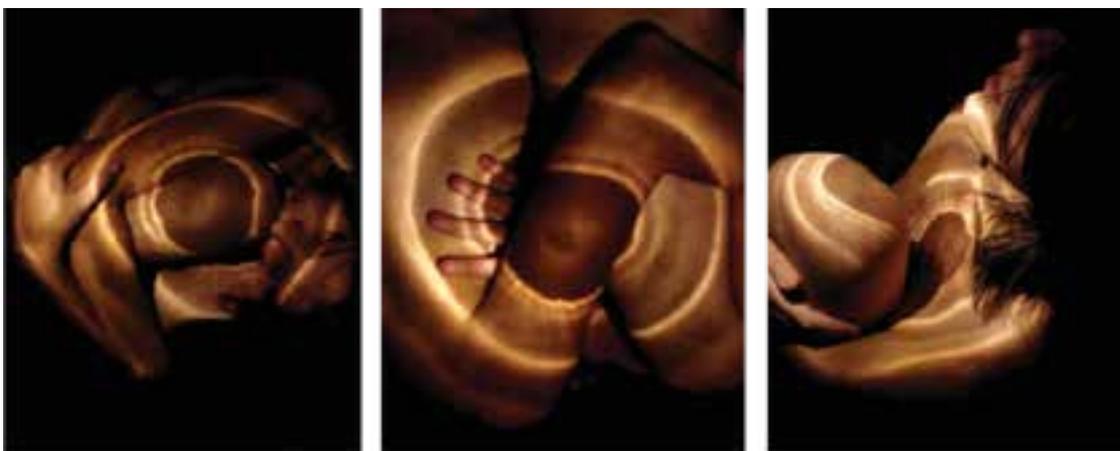


Imagem 1 - Série: Desplante – fotografia digital, 2004 - Acervo do artista

Sendo assim, na série Desplante e nas séries subsequentes a utilização do corpo como suporte passa a ter um caráter secundário na realização das obras, o que permanece é a sua corporeidade, isto é, o corpo real, físico, não está presente, mas permanece enquanto ideia fato este que se dá pela técnica utilizada, neste caso a fotografia e a projeção

As técnicas de desenho, pintura e escultura usadas para representa-lo evidenciam o fascínio e a admiração que temos pelas formas humanas. Ao utilizá-las, o artista não necessita tocar o corpo do modelo – o artista toca

somente o suporte em que fará a representação e os elementos necessários para sua realização. O contato durante a utilização de qualquer uma dessas técnicas, normalmente, é feita pelo olhar. (PIRES, 2005, p. 26)

O olhar neste trabalho é utilizado para completar as obras aqui expostas, cuja técnica da fotografia possibilita a visualização sensível das imagens, exibindo um corpo material, físico, real, sem explorar uma sensualidade vulgarizada, mas um corpo com suas formas, texturas e cores mostrando a si mesmo.

Não há malícia nesse corpo nu, mas também não há pudor na sua exibição. A luz nos convida a olhar esse corpo sozinho, uma luz sem foco, envolvendo corpo em círculos que contornam as curvas das formas que vão se compondo. Não há nenhum olhar devolvendo uma resposta àquele que desvenda a pessoa ali retratada, ela deixa-se admirar e não espera também uma resposta, um julgamento: o que considera-se como um corpo resignado é um corpo para a arte.

Poética Artística: série Azuis

Nesta série as imagens foram alteradas digitalmente para o negativo, obtendo a cor azul, o que fez com que a imagem começasse a se desvincular do corpo real, dando a ela um caráter abstrato.



Imagem 2 - Série: Azuis, Fotografia Digital - 2009 – Acervo particular

A utilização do computador durante esse processo de criação possibilitou a exploração da imagem, que foi duplicada e espelhada diversas vezes, levando em conta esse pensamento, segundo Benjamim “[...] a reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o próprio original” (BENJAMIM, 1996 p. 166).

Neste caso, o impossível acontece através da transformação da repetição em continuidade com rebatimentos, espelhamentos e sobreposição da imagem. A repetição está na técnica, mas esta deixa de existir na visualização do todo, pois na medida em que a imagem se repete ela vai se diluindo uma na outra, originando uma terceira e distinta imagem que é o próprio resultado da composição.

Na série Azuis, as obras possuem como referência o conceito de reprodução e manipulação, mas apenas a partir da desconstrução podemos perceber que a imagem é composta por módulos que vão se unindo.

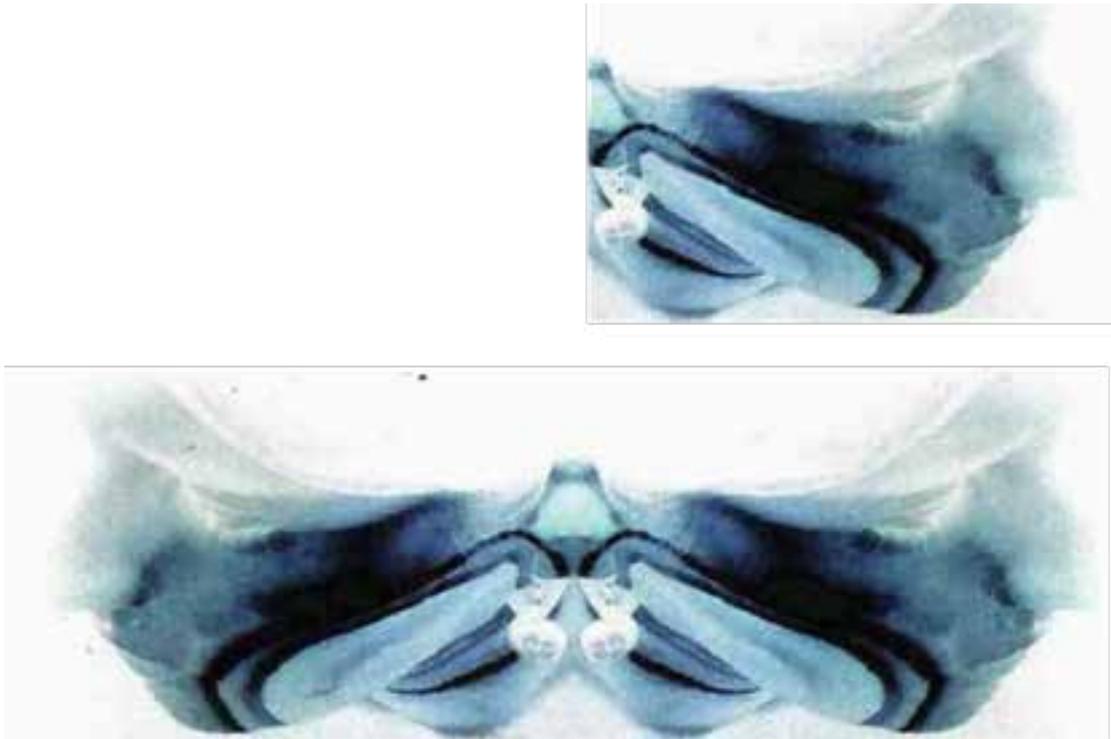


Imagem 3 - Fragmento da Série: Azuis, Fotografia Digital – 2005. Acervo do artista

Escher é um dos artistas que utiliza este recurso de composição a partir de módulos. Ele integra as figuras unindo-as e criando uma ilusão e/ou novas imagens. Porém, nas obras deste artista, a reprodução da figura é feita manualmente através de estruturas específicas, produzindo obras únicas que se feitas em outro momento tornam-se novas obras e não reproduções de um original, pois a energia empregada em cada obra é única.

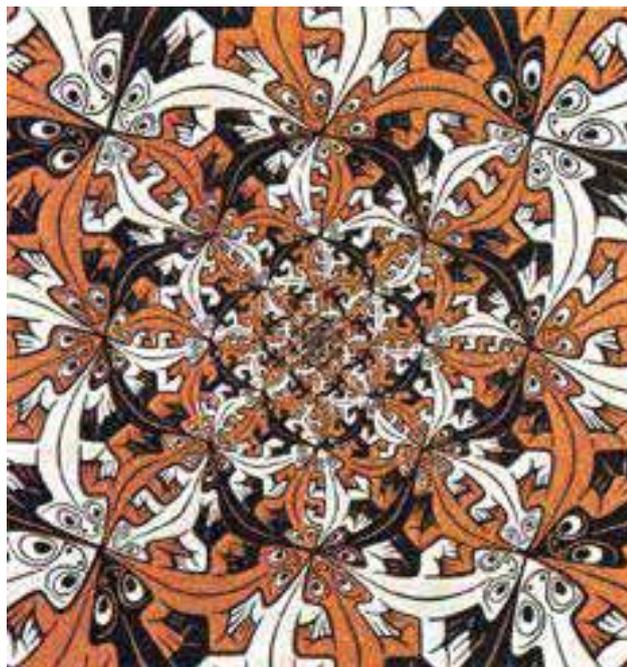


Imagem 4 - ESCHER - Cada Vez Mais Pequeno – 1956

Já no caso das obras que utilizam recursos técnicos convencionais de reprodução (fotografia, scanner, vídeo), a cada vez que elas forem reproduzidas, serão obtidas, e mesmo intencionadas, imagens com características idênticas.

O aqui agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade, e nela se enraíza uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo aquele objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo. A esfera da autenticidade, como um todo, escapa à reprodutibilidade técnica, e naturalmente não apenas à técnica (...) generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. (BENJAMIM, 1996, p. 168)

Durante o processo de criação da série Azuis, não houve um planejamento, uma receita, uma prévia do que seria realizado, pelo menos não em um sentido racional, cada etapa, em seu transcorrer, era uma busca do fim, de seu propósito que se revelaria durante o seu fazer. Com relação a isso, é fundamental reiterar esta ênfase no processo, aspecto para o qual Pareyson esclarece que:

[...] a obra não é nem a última etapa do processo, nem um efeito que o transcenda. Pelo contrário, é preciso dar-se conta de que a obra inclui, em si o processo da sua formação no próprio ato que o conclui, e que o processo artístico consiste precisamente no acabar, no levar a termo, no fazer amadurecer: em suma, no perficere. Eis por que a perfeição da obra não é imobilidade e estaticidade, mais precisamente acabamento, condução, perfectio, isto é, perfeição dinâmica: é o próprio movimento da sua formação chegado à totalidade, concluído, mas não interrompido, chegando a seu termo natural, "arredondado sobre si". (PAREYSON, 1997, p. 196)

Sendo assim, em cada percurso percorrido, novas inquietações ocorriam e a ele somavam-se novos estudos do olhar, da técnica, dos recursos, da composição – estudos que só findaram quando a imagem recriada devolveu a sua nova originalidade, autenticidade e transcendência.

Poética pedagógica

Paralelamente a essa poética artística, buscava-se, enquanto arte/educador, que os alunos pudessem explorar as possibilidades plásticas que o corpo humano oferecia. Inicialmente esse processo corporal viabilizou-se pelo desenho, visto que Derdik (1990) aponta que “A criança se envolve e se projeta corporalmente ao pressionar sua energia sobre qualquer suporte” (DERDIK, 1990, p.106).

Essa ideia de projeção corporal foi a tentativa inicial de estabelecer uma relação entre o corpo e a produção dos alunos. Durante esse processo observa-se que a criança, ao desenhar, envolve-se com seu desenho a um ponto tal em que:

O corpo inteiro da criança desenha, concentrando na pontinha do lápis, que lhe abre a possibilidade da experiência da conquista das formas. O desenho estabelece um elo de participação entre a criança e o mundo, evocando e despertando formas, imagens, significados, através de seus recursos materiais. (DERDIK, 1990, p. 106)

A busca deu-se por um percurso onde o corpo pudesse expressar-se plasticamente não apenas como um grafismo, pois o grafismo muitas vezes se prende a um estereótipo, utilizando o lápis como único material para a produção de desenhos. A intenção era que o corpo não fosse apenas uma temática e sim que se tornasse interface entre ideia e expressão.

Entendendo a própria disciplina de arte como área do conhecimento e colocando-se como objeto de estudo, o princípio proposto aos alunos foi de utilizar os corpos como instrumentos propositores e ao mesmo tempo formadores de desenhos.

A proposta se desenvolveu ao longo de alguns encontros, o primeiro momento, a partir da observação e registro fotográfico de alguns pontos históricos da cidade de Arujá/SP, os alunos puderam ampliar suas percepções do espaço e do eu no mundo. Após a observação realizada durante os passeios os alunos foram estimulados a criar composições com o próprio corpo por meio do espaço/forma, observando as fotografias realizadas anteriormente. De maneira coletiva e a cada comando os alunos se juntavam e recriavam uma imagem (fotografia). O registro da realização da proposta foi feito por meio da fotografia. Algumas das produções foram: - Igreja Matriz da cidade (Paróquia de Bom Jesus); Coreto da Praça e Avenida Principal.



Imagem 5 - Igreja Matriz e representação dos alunos Arujá/SP - 2005

Observando as imagens criadas pelos alunos nota-se que as primeiras imagens produzidas tiveram como resultado final algo mais realista, ou seja, a utilização do corpo na construção do desenho era a busca de uma imagem igual à construção original, esse exemplo pode ser visto no desenho da Igreja Matriz.

A partir do momento em que a atividade foi se desenvolvendo os desenhos começaram a ganhar independência em relação à imagem original devido à liberdade e expressividade do corpo. Como o corpo é algo vivo e a produção deveria ser coletiva a cada reprodução os alunos subvertiam e recriavam as possibilidades da própria imagem. Transgredindo a própria forma e possibilitando a criação de um desenho independente e original.



Imagem 6 - Coreto e representação dos alunos, Arujá/SP - 2005

As produções eram fotografadas e o resultado foi exposto para os alunos através de fotografias que também foram exploradas através do contorno de suas formas. Não houve o mesmo controle que existe no desenho ao representar linhas retas no espaço gráfico (lápiz e papel), o resultado foi uma imagem que quando transferida para o grafismo pode produzir uma nova leitura.



Imagem 7 - Estudo I: desenho com canetão preto e sulfite sobre fotografia, 2005



Imagem 8 - Estudo II: desenho com canetão preto e sulfite sobre fotografia, 2005

Com base nos resultados obtidos pelos alunos e enquanto propositor da atividade, evidencia-se o potencial plástico dos resultados e assim surge a união entre as poéticas.

A união entre as poéticas

O ponto em comum entre as duas poéticas (artística e pedagógica) tinham como objetivos criar uma composição com o corpo e recriar as suas possibilidades plásticas, seja a partir da fotografia ou do próprio corpo. É importante ressaltar que a união entre a poética artística e a poética pedagógica se deu pela Híbridação de Meios, Sistemas e Poéticas de Valente (2008) e do Método P.E.R.A da Prof^a. Dr^a Eunice Vaz Yoshiura (1982).

Foi a partir dessas duas concepções que as propostas artísticas e pedagógicas começaram a se integrar. Dessa forma foi criada a oficina FLEMMING e o CORPO, realizada primeiramente em 2009 e em um segundo momento em 2011, nesta última quando os conceitos se estabeleceram. A oficina foi promovida pelo autor deste artigo através das Oficinas Culturais –Altino Bondesan – São José dos Campos/SP.

Para o curso foram escolhidas cinco imagens da série Boy Buiders de 2000 a 2001 do artista plástico Alex Flemming. São elas: “Georgias”, “Índia x Pasquistão”, “Turquei”, “Israel” e “México”.

Cada imagem foi analisada em um encontro e para cada encontro, um elemento da obra foi destacado - corpo, palavra, impressão, conflitos e cor.

Esses elementos serviram para conduzir o desenvolvimento das atividades e em todos esses encontros havia uma sequência, tendo como referência o método P.E.R.A. Sendo assim, os encontros foram estruturados da seguinte maneira:

- discussão sobre o tema do dia (um dos elementos escolhidos: corpo, palavra, impressão, conflitos, cor));
- análise da obra de Flemming que enfatizava o tema proposto;
- relaxamento;
- estímulo a partir dos cinco sentidos;
- expressão através da realização de um trabalho plástico;
- análise dos trabalhos realizados;
- retomada dos conceitos apreendidos nos encontros para o desenvolvimento de uma ação.

Esta sequência foi realizada durante os cinco primeiros encontros.

Ao final do curso todas as produções plásticas realizadas pelos participantes foram projetadas nos corpos deles mesmos e fotografadas por mim resultando naquilo que viria a ser a primeira série de obras que articulavam as questões da coletividade, do corpo como suporte e a utilização de novos meios. É necessário ressaltar ainda que as fotografias passaram por um processo de manipulação e recomposição até serem expostas.



Imagem 10 - Resultado de algumas das produções realizadas durante o curso Flemming e o corpo – 2011. Projeção no corpo e fotografia digital. Acervo do artista.

Tendo em vista que as práticas pedagógicas e artísticas se desenvolviam pelas sucessivas reelaborações em diferentes meios (artesanal e industriais) de modo não planejado, foi na experiência do curso “Flemming e o Corpo” - 2011 que essas ações de “Hibridações Interformativas” tal como propostas por Valente (2008) passaram a se tornar um projeto de pesquisa consciente.

Identifica-se a existência da hibridação Interformativa no segundo momento do curso quando a imagem passa a ganhar um caráter de obra de Arte, dando-se nas seguintes etapas: produção de trabalhos plásticos, utilizando técnicas de desenho ou pintura, captação dessas produções através de fotografia ou digitalização das mesmas, projeção dessas imagens sobre partes do corpo, registro da imagem projetada sobre o corpo através da fotografia, manipulação digital e/ou manual e impressão desta imagem.

Esta modalidade de hibridação interformativa é observada também em co-autorias e criações a quatro mãos, nas quais as formatividades dos autores hibridam-se à criação artística, em diálogos e debates, consensuais ou não, na busca do completamento da obra numa ação compartilhada. (VALENTE, 2008, p. 36)

Por fim, a união entre as metodologias utilizadas enquanto artista e proponente, e até mesmo na estruturação do curso, resultaram no que hoje caracterizam a práxis dos trabalhos que desenvolvidos e que constituem, hoje, uma criação que reconhecida como poética pessoal, enquanto artista e educador.

Referências:

- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARTHES, Roland. **A câmara Clara: nota sobre a fotografia**. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- DOMINGUES, Diana. **A Arte do séc. XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: UNESP, 1997.
- FLUSSER. **Filosofia da caixa preta – ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Sinergia Relume Dumará, 2009.
- GARCIA, Wilton (org). **Corpo e Subjetividade: estudos contemporâneos**. São Paulo: Factash Editora, 2006.
- GERMANO, Nardo. **Auto-retrato coletivo: Poéticas de Abertura ao Espectador na [des] Construção de uma Identidade Coletiva**. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais – Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP, São Paulo, 2007.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. São Paulo: DP&A Editora, 2005.
- JEUDY, Henri – Pierre. **O corpo como objeto da Arte**. Trad. Tereza Lourenço. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- MATESCO, Viviane. **Corpo: imagem e representação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- NOVAES, Adauto. **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Senac, 2005.
- OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte. **Território das artes**. São Paulo: EDUC, 2006.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução de Maria Helena Nery Garcez, São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Estética – Teoria da Formatividade**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: ed. Vozes, 1993.
- PIRES, Beatriz Ferreira. **O corpo como suporte da Arte**. São Paulo: Ed. SENAC, 2005.
- PLAZA, Júlio e Mônica Tavares. **Processos criativos com os meios eletrônicos: Poéticas digitais**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Annablume, 1998.

_____. **Redes de criação**. Vinhedo: Horizonte, 2006.

SANTAELA, Lucia. **Corpo e Comunicação – sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a Arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Editora 34, 1998.

SIMÃO, Selma Machado. **Arte híbrida: entre o pictórico e o fotográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

VALENTE, Agnus. **Útero portanto Cosmos: Híbridações de Meios, Sistemas e Poéticas de um Sky-Art Interativo**. 2008. Tese de Doutorado em Artes Visuais. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes -ECA/USP, 2008.

YOSHIURA, Eunice Ferreira Vaz. **Desenvolvimento criativo: uma proposta metodológica e sua verificação**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes -ECA/USP, 1982.

_____. **Constituição do Sujeito receptivo na comunicação – a experiência estética como caminho**. ANNABLUME, São Paulo, 2009.

Recebido em 19 de abril de 2020.

Aprovado em 08 de maio de 2020.

"Efemeridades e Persistências": exposição e ações educativas em uma escola de educação formal

"Ephemerality and Persistences": an
exhibition and educational actions in
a formal education school

Juliana Rossi Gonçalves¹

Taiza Mara Rauen Moraes²

¹ Doutoranda em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e Mestre em Educação pela UNIVILLE. É especialista em Arte-Educação pela Faculdade Pe. João Bagozzi (Curitiba/PR) e licenciada em Artes Visuais (UNIVILLE). Atua como professora de Desenho e Pintura na Escola de Artes Fritz Alt em Joinville/SC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1133178456717309>

E-mail: julirossi@gmail.com

² Doutora e Mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui graduação em Letras pela Universidade do Contestado (UnC). É professora titular da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) no Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade e no curso de Licenciatura em Letras.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5574002164226642>

E-mail: moraes.taiza@gmail.com

Resumo

O artigo aborda as proposições e ações educativas realizadas na exposição “Efemeridades e Persistências”, cujo tema foi lançado na disciplina “Ação Educativa em Espaços Culturais”, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Projeto de arte contemporânea realizado no “Espaço Estético” do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Florianópolis/SC, no ano de 2018, integrou discentes que são professoras/educadoras de núcleos pedagógicos de universidades, institutos, escolas e instituições culturais. Bem como, desvelou desafios em decorrência de dois fatores: desenvolvimento de uma proposta expositiva em espaço escolar de educação formal articulado a uma mediação cultural para um público específico.

Palavras-chave

exposição; ação educativa; efemeridades; persistências.

Abstract

The article approaches the educational proposals and activities carried out in the exhibition “Ephemerality and Persistence”, whose theme was launched in the discipline “Educational Action in Cultural Institutions”, from the Postgraduate Program in Visual Arts (PPGAV) of the University of the State of Santa Catarina (UDESC). The contemporary art project carried out the “Aesthetic Space” of the Colégio de Aplicação of the Federal University of Santa Catarina (UFSC) in Florianópolis/SC, Brazil, in 2018, which integrated alumni who are teachers/educators from universities, institutes, schools and cultural institutions. It revealed challenges due to two factors: development of an exhibition proposal in a formal education school, linked to a cultural mediation for a specific audience.

Keywords

exhibition; educational action; ephemerality; persistence.

ISSN: 2447-1267

Introdução: a disciplina “Ação Educativa em Espaços Culturais”

Esse artigo aborda a concepção, produção e ações educativas da exposição intitulada “Efemeridades e Persistências”, realizada em junho de 2018 pelas mestrandas e doutorandas da disciplina “Ação Educativa em Espaços Culturais”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e ministrada pela Professora Doutora Sandra Regina Ramalho e Oliveira.

A proposta de desenvolvimento da disciplina foi projetada em duas etapas. A etapa inicial ocorreu no primeiro semestre de 2018 com a abordagem de diversas concepções de museus, espaços expositivos contemporâneos, mediação cultural e relação do público com os museus, tendo como embasamento teórico livros, artigos, websites de instituições culturais e materiais educativos produzidos para exposições. Os autores fundantes acionados foram Martin Grossmann (2011), Pablo Helguera (2011), Rejane Coutinho (2013), Miriam Celeste Martins (2014), Luciana Chen (2014). Enquanto a segunda etapa foi centrada no desenvolvimento do projeto.

A disciplina teve como locus museus e instituições culturais de Florianópolis/SC, objetivando vivências educativas em espaços culturais. Em cada espaço visitado, os educadores das instituições fizeram visitas mediadas com a turma da disciplina, produzindo imersões culturais.

A segunda etapa da disciplina consistiu em pensar, materializar e mediar uma exposição de arte contemporânea tematizando “Efemeridades e Persistências”.

O artigo relata o desenvolvimento de ações educativas acopladas a uma exposição de arte contemporânea no contexto escolar e as questões desencadeadoras do processo de concepção da exposição tematizada sob o viés do patrimônio histórico e cultural.

Efemeridades e Persistências: da concepção à criação

O projeto expositivo dirigido para um espaço escolar se constituiu num desafio para as alunas propositoras¹ da exposição “Efemeridades e Persistências”. No processo foram enfrentados questões e conflitos como: desenvolvimento/criação de um trabalho artístico a partir de tema pré-definido e de uma produção artística individual dirigida a um público-alvo específico, os alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC).

As etapas seguidas para o desenvolvimento do projeto foram: concepção, criação artística e ações educativas. Areladas ao conceito de “efemeridade”, que conforme Ramalho e Oliveira (2018) demanda a percepção da fluidez,

1 Nesse artigo as discentes da disciplina serão chamadas de “alunas propositoras” para propor uma melhor leitura do texto como uma tentativa de englobar os termos: aluna/professora/artista/mediadora.

Ao se tomar o termo efemeridade – e seus respectivos efeitos de sentidos, como conceito curatorial, difícil é escapar da tentação de enveredar por dois focos, distintos: a efemeridade da vida e a efemeridade da arte.

O conceito de “efemeridade” remete ao que dura pouco e ao que é passageiro. A efemeridade da vida relaciona-se a sua finitude: toda vida, seja humana, vegetal ou animal, tem um fim. Já a efemeridade da arte é uma das marcas dos trabalhos contemporâneos, como na *land art*, performance, *grafitti* ou pintura mural, propostas estéticas que colocam em xeque a perenidade da arte. A fotografia foi utilizada para o registro das imagens constituintes do projeto expositivo, a partir do conceito de que a imagem fotografada capta a efemeridade da ação ou do momento que existiu em um determinado dia, horário e local para registrá-lo/fixá-lo.

A ideia de efemeridade e seu oposto, a persistência, que é aquilo que dura, que permanece, foi acionada como desencadeadora do processo. Entendemos que a persistência na arte está presente em galerias, museus, cavernas, por meio de obras que atravessam anos e até séculos de existência. Algumas obras persistem, mas as exposições de arte são efêmeras, pois mudam conforme o espaço e proporcionam experiências exclusivas de determinado momento de interação, curadoria e montagem (RAMALHO e OLIVEIRA, 2018).

Na vida, a permanência está na existência das coisas produzidas pelos humanos, como estradas, construções, edifícios, casas e coisas-objetos que permanecem em casas e museus. Há também persistências não materiais que podem ser passadas de geração em geração, como conhecimentos, sabedorias, descobertas (RAMALHO E OLIVEIRA, 2018). Na natureza, ela existe na cadência das estações, na resistência e renovação dos biomas. Esses temas podem ter inúmeros desdobramentos, a partir de diversas áreas de estudos, conceitos e pontos de vista.

Cada aluna propositora trabalhou com um subtema sob o viés da efemeridade e persistência, como: ciclos da moda, bolhas da espuma da água do mar, inclusão de pessoas com deficiência intelectual, filhos, pensamentos no papel, patrimônio histórico e cultural.

No tocante à abordagem do patrimônio histórico e cultural foram selecionados locais turísticos da cidade de Joinville/SC. A decisão pela escolha dessa cidade deveu-se ao fato de que a discente propositora do trabalho em questão é moradora dessa cidade.

A proposta foi desencadeada pela seleção de bens patrimoniais materiais tombados, da cidade de Joinville/SC, que atualmente são espaços culturais e que representam um valor histórico, artístico e cultural. O objetivo da seleção foi discutir os movimentos das políticas de gestão patrimonial, que em determinados períodos valorizam alguns bens e em outros os tornam “invisíveis”, devido à falta de manutenção desses espaços ou fechamento/reforma por um longo período (GONÇALVES, 2018).

O trabalho é composto por três fotografias coloridas manipuladas digitalmente (fig. 1) de tamanho A3 (42 x 30 cm), formando assim um tríptico. O título do trabalho, “Patrimônio em branco”, remete ao vazio deixado nas fotografias pela extração digital de cada patrimônio fotografado.



Fig. 1. Juliana Rossi Gonçalves. "Patrimônio em branco", 2018. Três fotografias coloridas em papel couché, 42 x 30 cm cada. Tríptico exposto na mostra "Efemeridades e Persistências" do Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC, em Florianópolis/SC, de 12 a 29 de junho de 2018.

Em cada foto o processo de manipulação da imagem utilizado foi a retirada/apagamento digital da fachada da construção arquitetônica do patrimônio tombado, objetivando o apagamento de detalhes identificadores dos locais patrimonializados (figs. 2, 3 e 4).

As fotografias manipuladas marcam pela ausência dos bens construídos e em contraponto tornam visíveis a paisagem e o entorno da construção. Ressalta-se que os bens patrimoniais foram selecionados para as fotografias devido às suas localizações em pontos estratégicos da cidade de Joinville/SC.



Fig. 2. Juliana Rossi Gonçalves. Estação da Memória. 2018. Foto manipulada digitalmente. Joinville/SC.



Fig. 3. Juliana Rossi Gonçalves. Museu de Arte de Joinville (MAJ). 2018. Foto manipulada digitalmente. Joinville/SC.



Fig. 4. Juliana Rossi Gonçalves. Museu Nacional de Imigração e Colonização de Joinville/SC. 2018. Foto manipulada digitalmente. Joinville/SC.

Assim, por meio da ausência das construções nas fotos, buscou-se discutir a efemeridade e a persistência/permanência desses espaços que já serviram em tempos passados para outros fins e atualmente são espaços culturais. A proposta direcionada para a reconstrução de olhares sobre abandono de bens patrimoniais, foi desenvolvida com três registros fotográficos manipulados que invisibilizam os bens tombados com o apagamento de suas fachadas para provocar a discussão sobre efemeridade e a persistência dos bens patrimoniais.

A expografia e a montagem da exposição foi desencadeada por alguns

questionamentos relacionados à faixa etária do público que teria acesso à exposição e qual o padrão de altura “expositiva” mais apropriado para a colocação dos trabalhos. Esses e outros questionamentos foram solucionados coletivamente entre o grupo e a professora da disciplina.

A etapa do processo expositivo foi centralizada na discussão do papel de educador, atuante como mediador da exposição. Luciana Chen (2014) afirma que o educador deve desenvolver o seu saber ouvir, sentir e ver para buscar conexões com o educando, levando em conta o seu repertório e buscando conexões com o seu mundo. Visto que, um dos desafios constantes do educador é o de desconstruir seus pontos de vista e pré-conceitos resultantes de suas vivências para então detectar os valores dos outros, respeitando e reconhecendo as diferenças (CHEN, 2014). Portanto, a mediação cultural se constituiu no grande desafio do projeto.

Desafios de uma mediação cultural em um espaço de educação formal

Os projetos expositivos dos anos anteriores, propostos pela disciplina “Ação Educativa em Espaços Culturais” ocorreram em espaços de educação não formal, principalmente no Museu da Escola Catarinense (MESC). O Colégio de Aplicação da UFSC (CA-UFSC) foi sugerido pela Profa. Sandra objetivando expor em um espaço de educação formal, tendo como público-alvo os alunos da instituição.

O local foi selecionado por possuir um espaço expositivo denominado “Espaço Estético”, idealizado pela Professora Doutora Fabíola Cirimbelli B. Costa. Ex-professora da Escolinha de Artes de Florianópolis/SC, escreveu um livro que aborda historicamente a trajetória da Escolinha². A proposição da criação de um espaço expositivo integrado ao cotidiano escolar e de livre acesso à comunidade surgiu a partir de um questionamento:

Por que não criar um espaço de exposição na escola, onde os alunos, em constante interação social, pudessem ampliar seu campo de conhecimento artístico-visual, constituindo-se leitores visuais e também autores expositores? (COSTA, 2009, p. 107).

O “Espaço Estético” promove a inserção da escola como um polo cultural, criado em 1997 em um dos corredores do Colégio de Aplicação da UFSC, abrindo possibilidades de fruição estética a partir de um calendário que abriga exposições de alunos e de artistas visuais. Esse contexto híbrido possibilita uma conexão *in loco* entre a produção artística contemporânea e a escola possibilitando encontros estéticos,

² COSTA, F. C. B. Escolinha de Arte de Florianópolis - 25 anos de atividade arte-educativa. 1. ed. Florianópolis/SC: FCC, 1990. v. 1. 128 p.

Afirmando-se o caráter social de toda e qualquer criação humana, na interrelação existente entre o produto da atividade criadora e as novas e ilimitadas significações tanto para o autor/criador quanto para o público/leitor (COSTA, 2009, p. 115).

O espaço da exposição propiciou a criação de um projeto expositivo acoplado a ações de mediação cultural, visto que partimos da premissa que mediar exposições de arte é promover acesso cultural. Martins (2014, p. 259) afirma que acreditar e lutar pelo acesso cultural “abre espaços para experiências estéticas que se interligam com a percepção, pois, até independentemente do mediador, a arte e a cultura são mediadoras por si mesmas”, contaminam esteticamente. A contaminação estética lida com saber interpretar signos, ler imagens, gostar de poesias.

Mediação cultural é, portanto, compreendida como ação e não função – afinal, mediamos para propor encontros significativos com a arte ou para “ensinar arte”? (MARTINS, 2014). Como propor a mediação cultural como contaminação estética? Martins (2014, p. 259) afirma que a mediação cultural não deve ser

Apenas um pensar sobre as relações entre sujeitos e a arte, mas [deve] ampliar a ação mediadora como proposições [...] que se ligam a ação do diálogo, da conversa, que pressupõem a escuta, o espaço do silêncio, a aproximação cuidadosa e sensível com o outro.

Assim, a mediação cultural proposta para o trabalho “Patrimônio em branco” foi a primeira mediação da exposição, realizada no dia da abertura em 11 de junho de 2018, construída a partir do conceito de curadoria educativa (MARTINS, 2014) com ênfase no espectador que cria a sua experiência, ou seja, como prática emancipadora que provoca e amplifica essa experiência.

A ação educativa foi dirigida para uma turma do 4º ano do CA-UFSC, integrada por alunos (as) na faixa etária dos nove aos 10 anos, com visita mediada tendo como foco a discussão dos significados de efemeridade e persistência a partir da observação do trabalho denominado “Patrimônio em Branco” (fig. 5).



Fig. 5. Noeli Moreira. Alunos do 4º ano do CA-UFSC em mediação da exposição “Efemeridades e persistências” no Espaço Estético do CA-UFSC. 2018. Florianópolis/SC.

Os debates promovidos entre os alunos permitiram reflexões sobre o que era efêmero a partir de exemplos cotidianos como os movimentos da areia, da água dos rios, do mar e da escola; bem como sobre a dinâmica da temporalidade: o tempo passageiro das aulas, a passagem dos anos; a efemeridade do ensino contrapondo à permanência do conhecimento.

Inicialmente as crianças foram convidadas a sentar-se no chão, para observarem o trabalho “Patrimônio em Branco” e na sequência foi estabelecido um diálogo a partir de um questionamento tendo como referência as fotografias. As perguntas motivadoras/desencadeadoras do diálogo foram: “Alguém conhece Joinville? Alguém já foi a Joinville?”. Essas perguntas estimularam alguns alunos integrantes do grupo a contar suas histórias pessoais sobre a cidade.

A fim de fazer uma conexão com o contexto local dos alunos, foram mostradas imagens de patrimônios de Florianópolis. Os alunos conseguiram identificar os locais patrimonializados e denotaram pertencimento e identidade com a cidade. Na sequência foi explanado o conceito de “tombamento”, exemplificado com fotografias de bens tombados da cidade, como o Palácio Cruz e Souza, a Ponte Hercílio Luz e a Lagoa do Peri (patrimônio natural), geradores de discussões e inquietações.

A mediadora (aluna propositora) perguntou sobre o que significava para eles a destruição das construções, ou da natureza, como os parques naturais. A partir das respostas das crianças, foi possível estabelecer conexões e acionar alguns conceitos sobre patrimônio e proteção por meio da reflexão sobre construções arquitetônicas ou espaços naturais a ser preservados como bens patrimoniais materiais, praias e parques naturais.

Nesse primeiro momento, as crianças refletiram sobre a importância de valorizar e proteger esses espaços construídos e naturais pois, defender o patrimônio cultural é reconhecer a história e trajetória do passado e dos sujeitos que já passaram por ali e que constituem a identidade local.

Após a mediação realizada no “Espaço Estético”, os alunos foram encaminhados à sala de aula para produzirem um trabalho artístico referente à ação educativa ocorrida na exposição, tematizando “Patrimônio em branco”. O início da atividade foi desencadeado por uma colagem de pequenos textos no quadro de giz sobre cada patrimônio retratado no trabalho exposto com informações a respeito do ano de construção e a função dos espaços antes de serem tombados como patrimônios culturais e transformados em espaços culturais:

- “Museu de Imigração e Colonização: construção finalizada em 1870, tombada em 1939. O dono da casa era administrador do príncipe de Joinville (cidade na França), que recebeu as terras de Joinville como parte de dote de casamento com a Princesa Francisca, filha do Rei Dom Pedro I” (MUSEU NACIONAL DE IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO, 2019);

- “Museu de Arte de Joinville: finalizado em 1864, tombado em 2002. Uma das casas mais antigas de Joinville. Foi casa de Ottokar Döerffel, político que criou o primeiro jornal da cidade” (MUSEU DE ARTE DE JOINVILLE, 2018);

- “Estação da Memória: antiga Estação Ferroviária. Fazia o trajeto Joinville-São Francisco do Sul/SC e foi inaugurada em 1906. Tombada em 1996. Comprada pela Prefeitura em 1999, esteve fechada e tornou-se ponto turístico a partir de 2003, depois de uma restauração e reforma” (ESTAÇÃO DA MEMÓRIA, 2018).

Após um diálogo inicial, na sequência foi proposta uma atividade prática, desenhar dentro dos espaços em branco em fotocópias das fotos expostas na Mostra, construções imaginadas, recriando o patrimônio apagado a partir de informações sobre detalhes arquitetônicos dos espaços apagados. Por exemplo, informamos que no “Museu de Imigração” na parede frontal há uma sacada e várias colunas. No período de tempo proposto para a mediação, os alunos conseguiram trabalhar somente com a foto do Museu de Imigração (fig. 6).



Fig. 6. Juliana Rossi Gonçalves. Montagem com quatro fotografias de trabalhos produzidos por alunos do 4º ano do Colégio de Aplicação da UFSC – intervenção sobre fotocópia em preto e branco de fotografia manipulada digitalmente. 2018. Florianópolis/SC.

Os desenhos dos alunos produzidos a partir das fotocópias dos trabalhos demonstraram de que forma puderam contextualizar sua imaginação às informações patrimoniais, disponibilizadas no quadro branco, agregada às informações das construções. Aspectos perceptíveis em alguns desenhos em que há grandes janelas nas casas – informação passada pela mediadora.

Em grande parte, os desenhos apresentam telhados na construção, constatando e simulando detalhes do bem patrimonial onde há linhas diagonais no local vazado da foto. Ou seja, o formato do recorte digital realizado na imagem pela aluna propositora deixou resquícios de suas construções, fazendo com que os alunos pudessem acessar seus repertórios imagéticos, a partir de imagens pré-definidas que já tiveram acesso.

No dia seguinte após a atividade, a Profa. Fabiola mostrou aos alunos algumas fotos dos espaços originais que foram “apagados” no trabalho “Patrimônio em Branco” (fig.7). Segundo Fabiola (COSTA, 2020), ao apresentar as imagens, os estudantes indagaram sobre o local onde os bens patrimoniais estavam localizados. Alguns externaram que imaginaram espaços diferentes, outros fizeram associações visando localizar esses espaços em Florianópolis e estabeleceram ligações com suas criações artísticas realizadas no momento da ação educativa (COSTA, 2020).



Fig. 7. Juliana Rossi Gonçalves. Montagem das fotos originais das instituições culturais fotografadas para o trabalho “Patrimônio em branco”, da esq. para a dir.: Estação da Memória, Museu de Arte de Joinville, Museu Nacional de Imigração e Colonização. 2018. Joinville/SC.

O momento da atividade prática gerou um grande envolvimento com a turma, devido a possibilidade de “tocar” e de interferir diretamente nas fotos. Essa interação direta aconteceu em trabalhos de outras alunas propositoras no momento da mediação, experiência que tornou as crianças participantes ativos da exposição pelo uso de pincéis, lápis e canetinhas.

Em relação ao tríptico “Patrimônio em branco” foi necessário levar os alunos para a sala de aula, a fim de permitir o momento da prática artística, pois o trabalho em si na mostra não permitia esse tipo de interferência. Durante a atividade em sala de aula foi viabilizado um espaço para diálogo preparatório. Porém, o tempo só permitiu a intervenção em uma imagem. Por esse motivo, muitos alunos (as) pediram para levar as outras imagens consigo, pois iriam finalizar em casa.

A limitação do tempo é algo comum nos cotidianos das aulas de artes nas escolas formais, cronometrado por um padrão que inviabiliza a liberdade criativa alheia às

marcações do relógio.

O processo de mediação proposto reafirmou as observações de Chen (2014, p. 6) sobre a conexão entre o espaço formal e não formal:

Constata-se a importância de ambos os espaços educativos para o aprendizado da arte, cada qual fornecendo o que lhe é característico: o contato com obras originais no espaço não-formal, exibindo o que é apresentado virtualmente em aula teórica com seus contextos e servindo de exemplo para o desenvolvimento de técnicas e modos de expressão para aulas práticas no ensino formal. Destaca-se que o trabalho realizado em cada lugar pode ser conectado ao outro.

O ato criador não é executado pelo artista sozinho – o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, acrescentando sua contribuição ao ato criador, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas (DUCHAMP, 1975 apud MARTINS, 2014). A obra contemporânea representa um potencial de comunicação entre o artista e o público, e é o público que estabelece o contato entre a obra e o mundo exterior.

Nessa proposição, o “Espaço Estético” do CA-UFSC como um espaço escolar abriu espaço para um projeto expositivo de arte visual vislumbrando experiências estéticas na escola.

Considerações finais

A produção e mediação da exposição “Efemeridades e Persistências” realizada pelas mestrandas e doutorandas em 2018 na disciplina “Ação Educativa em Espaços Culturais” suscitou diversas experiências no campo da produção artística e mediação cultural. Bem como, possibilitou às discentes conhecer diversos espaços culturais de Florianópolis/SC, além da análise de materiais educativos com base em textos lidos.

A mediação cultural relatada nesse artigo foi um processo desafiador e desencadeou reflexões sobre os conceitos de efemeridade e persistência, interligando questões associadas à valorização e à salvaguarda do patrimônio cultural. Propiciou também a identificação de espaços locais preservados como patrimônios culturais por parte dos alunos – estratégia pedagógica que teve como ponto de partida o repertório dos alunos e contribuiu para que as informações transmitidas fossem acionadas e retrabalhadas nos trabalhos artísticos realizados pelo grupo envolvido.

Outro aspecto constatado a partir da experiência de mediação cultural foram os desafios diários a serem enfrentados pelos professores de artes, que além da constante desvalorização da disciplina como complementar e da falta de material, sofrem preconceitos e retaliações de cunho político e ideológico. Os professores de ensino de arte atuam como propositores de ações educativas a partir de conhecimentos teóricos e práticos.

Na escola cabe ao professor promover o acesso cultural aos seus alunos ao

construir curadorias educativas que ampliem o repertório, oferecendo acesso não só à arte, mas também ao patrimônio cultural. O conhecimento da arte não termina na obra de arte, é uma construção coletiva de conhecimento e uma ferramenta para compreender o mundo (HELGUERA, 2011).

Sobre as efemeridades e persistências, Ramalho e Oliveira (2018) afiança que

Ainda podemos pensar também na efemeridade do ensino, nas mutações das teorias e metodologias, de ensino e de pesquisa, nas transformações do conhecimento, nas verdades provisórias, nas mudanças sociais e culturais; e, em termos de arte, não apenas trabalhos de arte podem ser efêmeros, mas as próprias exposições de arte, pois excetuando-se as que são itinerantes, as demais são únicas, não voltam jamais e proporcionam experiências exclusivas daquela curadoria/montagem.

Essa experiência ocorrida em 2018 foi efêmera, mas os ensinamentos para as alunas propositoras permanecem, bem como também suscitam novos desafios e demandas que vêm com as permanências e efemeridades da vida.

Referências

CHEN, Luciana. Reflexões sobre a educação formal e não-formal a partir da semiótica discursiva. In: **XX Colóquio do Centro de Pesquisas Sociossemióticas**, 2014, São Paulo. Anais XX Colóquio do Centro de Pesquisas Sociossemióticas (PUC - SP), São Paulo. Editora da PUC - SP, 2014.

COSTA, Fabiola Cirimbelli Búrigo. Espaço estético no contexto escolar. **Revista Sobre Tudo**: Florianópolis, v. 6, p. 105-119, 2009.

COSTA, Fabiola Cirimbelli Búrigo. **Mostra efemeridades (2018)** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <julirossi@gmail.com> em 16 jun. 2020.

COUTINHO, Rejane Galvão. **O educador pesquisador e mediador**: questões e vieses. Pós: Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 46 - 55, maio, 2013.

ESTAÇÃO DA MEMÓRIA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Esta%C3%A7%C3%A3o_da_Mem%C3%B3ria>. Acesso em 7 jan. 2020.

GONÇALVES, Juliana Rossi. Patrimônio em branco. In: **Efemeridades e Persistências. Etiqueta do trabalho exposto**. Florianópolis: UDESC e Colégio da Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2018.

GROSSMANN, Martin. Museu como interface. In: GROSSMANN, Martin; MARIOTTI, Gilberto (Org.). **Museum Art Today/Museu Arte Hoje**. São Paulo: Hedra e Fórum Permanente, 2011. P. 193-221.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica. (Orgs.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. P. 11-31.

MARTINS, Miriam Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**: Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 248-264, ago. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MUSEU DE ARTE DE JOINVILLE. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu_de_Arte_de_Joinville>. Acesso em 7 jan. 2020.

MUSEU NACIONAL DE IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu_Nacional_de_Imigra%C3%A7%C3%A3o_e_Coloniza%C3%A7%C3%A3o>/. Acesso em 7 de jan. 2020.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. Efemeridades e Persistências. In: **Efemeridades e Persistências**. Convite da Mostra. Florianópolis: UDESC e Colégio da Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2018.

Recebido em 12 de maio de 2020.

Aprovado em 24 de junho de 2020.

Como trazer para a escrita os processos criativos da pesquisa?

How to bring the creation processes of the research to the writing?

¿Cómo traer para la escrita los?

Camila Feltre¹

Camila Serino Lia²

Patrícia Marchesoni Quilici³

1 Doutoranda em Arte e Educação no Instituto de Artes da Unesp, bolsista CAPES, professora na pós-graduação "O livro para a infância" n'A Casa Tombada e arte educadora em espaços de educação não formal.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7470535858414999>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0324-9437>

E-mail: cafeltre@gmail.com

2 Doutoranda em Arte e Educação no Instituto de Artes da UNESP, bolsista CAPES, atua como arte educadora, com formação de professores de Arte e em projetos educativos em instituições culturais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0724269674252914>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8763-326X>

E-mail: camilialia2008@gmail.com

3 Mestranda em Arte e Educação no Instituto de Artes da UNESP e atua como arte educadora, desenvolvendo oficinas e intervenções lúdicas para crianças, cursos para adultos, formação para educadores e projetos socioculturais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0243075541169571>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9679-5025>

E-mail: mq.patricia@gmail.com

Resumo

Escrito por três pesquisadoras que, em comum partilham estudos sobre processos de criação no entrelaçamento com a arte, a educação e a pesquisa, esse artigo apresenta conceitos sobre crítica genética elaborados pela professora Cecília Almeida Salles e três narrativas complementares, de cada uma das autoras, sobre processos de criação com a palavra no âmbito dos percursos de suas pesquisas em construção. Na tessitura de palavras lidas, ditas, sussurradas, colhidas, rascunhadas, desenhadas e escritas em suportes como diários de campo, cadernos de desenhos, pequenos papéis coloridos e murais, materializam-se pensamentos, reflexões, desejos, inquietações e descobertas que, gradualmente, ganham corpo em forma de texto. Ao tecer aproximações entre o ato de criação e o ato de pesquisar, as autoras convidam à reflexão de uma inquietação comum: Como trazer para a escrita os processos criativos da pesquisa?

Palavras-chave

processos de criação, arte educação, pesquisa acadêmica.

Abstract

This article was written by three researchers, who share the investigation on Creation Processes at the intersection among Art, Education and Research. It presents concepts on the Genetic Criticism by the professor Cecília Almeida Salles and three complementary narratives from each author, about the creation process of the writing, during the development of each individual research. On the weave of read, said, whispered, picked, drawn, sketched and written words on surfaces such as diaries, sketchbooks and colored pieces of paper on the walls, thoughts, reflection, wishes and discoveries materialize, which, gradually, embody the text. By weaving approaches between creation and research, the authors invite the reflection they share: How to bring the creation processes of the research to the writing?

Keywords

creation processes, art education, academic research.

Resumen

Escrito por tres investigadores que comparten estudios sobre procesos creativos en el entrelazamiento con el arte, la educación y la investigación, este artículo presenta conceptos sobre crítica genética elaborados por la profesora Cecilia Almeida Salles y tres narrativas complementarias, por cada uno de los autores, sobre procesos creativos con la palabra en el contexto de su investigación en construcción. En el tejido de las palabras leídas, dichas, susurradas, recogidas, bosquejadas, dibujadas y escritas sobre soportes como diarios de campo, cuadernos de dibujo, pequeños papeles de colores y murales, se materializan pensamientos, reflexiones, deseos, preocupaciones y descubrimientos, que, gradualmente, tomar forma en forma de texto. Al crear aproximaciones entre el acto de creación y el acto de investigación, los autores invitan a la reflexión de una preocupación común: ¿Cómo traer para la escrita los procesos creativos de investigación?

Palabras clave

procesos de creación, educación artística, investigación académica

ISSN: 2447-1267

“Criar é um exercício”**Moema Cavalcanti**

Esse texto nasce de um desejo comum das três autoras de partilhar com as leitoras e leitores os processos de criação engendrados por meio de suas leituras, escutas, conversas, estudos, desenhos e escritas no âmbito de suas investigações acadêmicas. Na tessitura de palavras lidas, ditas, sussurradas, colhidas, rascunhadas, desenhadas e escritas em suportes como diários de campo, cadernos de desenhos, pequenos papéis coloridos e murais, materializam-se os pensamentos, reflexões, desejos, inquietações e descobertas que, gradualmente, ganham corpo em forma de texto.

Com pesquisas de mestrado e doutorado sendo desenvolvidas na área de Arte e Educação, na linha de pesquisa “Processos Artísticos, experiências educacionais e mediação cultural” no Instituto de Artes da UNESP, as autoras integram o GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação) e, em 2019 formaram um grupo de estudos derivado deste que, periodicamente, estuda sobre Processos de Criação. Da escolha de onde partir, a produção teórica da professora Cecília Almeida Salles¹ delineou as primeiras leituras que vêm sendo aprofundadas nos entrelaçamentos entre a arte, a educação e a pesquisa.

Nesse artigo, ao elaborar relações entre o ato de pesquisar e o ato de criação, nos fundamentamos na crítica genética de Salles a partir de conceitos elaborados em seus livros “Gesto Inacabado, processo de criação artística” (1998, 2007) e “Redes de criação, construção da obra de arte” (2006). A crítica genética procura investigar como uma obra é fabricada ao se voltar para o processo criador, contudo, ela pode se voltar para processos de construção de quaisquer fenômenos (SALLES, 1998, p. 11) e, como tal, buscamos relações com nossas experiências educacionais.

Dos processos da escrita acadêmica de cada uma das autoras, a palavra é a matéria desse texto que, aos poucos, revela e desnuda a intimidade de percursos de pesquisa em construção. Assim, nesse artigo escrito à muitas mãos, cada uma das autoras partilha uma narrativa sobre os movimentos de criação com a palavra na sua pesquisa.

Processos de criação: alguns pontos de partida, por todas nós

Para falarmos sobre processos de criação, traremos algumas premissas acerca de sua natureza, a partir dos conceitos de Salles (2007). A primeira delas é o entendimento dos processos criadores como fenômenos **complexos**, portanto não-

1 Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Processos de Criação

lineares, e, assim, distantes do senso comum que os limita a uma mera concretização de uma ideia genial, de um insight ou de uma inspiração inicial:

No contato com diferentes percursos criativos, percebe-se que a produção de uma obra é uma trama complexa de propósitos e buscas: problemas, hipóteses, testagens, soluções, encontros e desencontros. Portanto, longe de linearidades, o que se percebe é uma rede de tendências que se inter-relacionam (SALLES, 2007, p. 36).

A ideia de criação, a partir desse entendimento, “implica desenvolvimento, crescimento e vida; conseqüentemente, não há lugar para metas estabelecidas a priori e alcances mecânicos” (SALLES, 2007, p. 27). A ausência de metas preestabelecidas cuja concretização se resumiria a algo meramente operacional, nos leva à uma segunda premissa: a de que os processos de criação estão em **permanente construção e transformação**, trazendo consigo um aspecto de **transitoriedade**.

Não há, portanto, uma teoria fechada e pronta anterior ao fazer. A ação da mão do artista vai revelando esse projeto em construção. As tendências poéticas vão se definindo ao longo do percurso: são leis em estado de construção e transformação. Trata-se de um conjunto de princípios que colocam uma obra em criação específica e a obra de um artista como um todo em constante avaliação e julgamento (SALLES, 2007, p. 40).

O ato criador como essa trama complexa em permanente construção, formação e transformação, **se conecta à ação, ao trabalho**. Diferentemente de algo que permanece somente na imaginação, idealizado, é no confronto de uma ideia ou projeto com a realidade - através da manipulação de sua materialidade - que o(a) criador(a) se dá conta tanto dos obstáculos e limites os quais tem que aceitar, enfrentar e solucionar, bem como de novas ideias e possibilidades que pode incorporar, as quais, de outra maneira, não teriam surgido.

A partir desses conceitos, entendemos que, ao iniciar uma obra, o(a) criador(a) **não sabe com precisão o que irá criar**, nem exatamente onde irá chegar com sua criação, tornando a incerteza uma constante no caminho da criação. Trata-se, portanto, de um projeto criador que não está totalmente claro e definido de início e, o qual, vai sendo revelado ao longo dos processos de criação: “o artista não inicia nenhuma obra com uma compreensão infalível de seus propósitos” (SALLES, 2007, p. 39).

Buscando relacionar todos os conceitos acima apresentados, podemos entender os processos criadores como complexos, a partir do princípio de que não se sabe de antemão, com precisão, o que irá se criar, de modo que o projeto criador será, ao mesmo tempo, revelado e construído ao longo de seu processo de criação. Esse aspecto está intrinsecamente ligado aos outros dois conceitos: o de permanente construção dos processos de criação e o conceito, a partir do qual eles se manifestam na ação, no confronto com a materialidade, através do fazer. Um fazer que não se restringe a um fazer manual, já que envolve o levantamento de hipóteses, testes, experimentação e tomada de decisões na resolução de problemas, reforçando seu caráter complexo.

Diante das relações traçadas entre os conceitos apresentados e os nossos processos de criação envolvendo a palavra e o texto no âmbito de nossas pesquisas, partilhamentos, a seguir, alguns percursos a partir de nossas narrativas.

No Barco e no Farol, por Patrícia Marchesoni Quilici

Em minha pesquisa, até o momento intitulada “No Barco e no Farol: Criando Práticas Artísticas para Crianças e a partir das Crianças em Mar Incerto”, intenciono examinar os processos de criação de atividades de arte voltadas para crianças e famílias, que acontecem em instituições culturais. Penso que seria quase incoerente pesquisar processos de criação sem olhar para os meus próprios processos criadores, mesmo que a título de curiosidade. Desde que iniciei minha pesquisa de mestrado me propus o exercício de olhar para ela como um ato criador e assim, buscar intersecções entre a teoria que tenho estudado e a prática, criando assim uma espécie de laboratório, onde eu sou minha própria cobaia.

Considero a fase de estudo e leitura muito prazerosa, já que lemos autores que nos interessam, nos instigam e alimentam nossas ideias. A leitura não é passiva: ao mesmo tempo que lemos, refletimos, fazemos relações, criamos hipóteses, e no meu caso, travo um diálogo com os autores, seja escrevendo comentários nos livros ou até mesmo numa conversa imaginária. Nessa fase fluida, senti como se eu já estivesse escrevendo mentalmente minha dissertação.

Foi na fase da escrita, no entanto, que muitos dos conceitos sobre os processos criadores, sobre os quais eu estava me debruçando, se tornaram mais evidentes na construção da minha pesquisa. Confesso que, antes de iniciar a escrita, eu estava tomada por uma certa ingenuidade, ao achar que o processo da escrita se consistiria em uma simples e fluida transcrição das minhas “já desenvolvidas” ideias para o papel, um mero registro de tudo o que eu acreditava já estar “resolvido” em minha cabeça.

Nesse momento, entendi, de fato, que os processos de criação só acontecem na ação, no fazer, ou seja, no confronto com sua materialidade, seja esta qual for, no caso: a palavra escrita. Foi um momento muito importante de confluência entre a teoria que eu estava estudando e a prática da concretização da pesquisa. Percebi que no campo das ideias, longe do confronto com a realidade (no caso, a escrita), tudo parece perfeito e muito coerente, tudo é linear em oposição ao aspecto de complexidade apontado por Salles (2007).

É somente no momento da materialização das ideias, que nos deparamos com a complexidade dos processos de criação através da ação, do fazer, do confronto com a materialidade. Enxerguei a complexidade ao me deparar com certas dificuldades e obstáculos no momento de escolher as palavras para explicitar minhas ideias e hipóteses, o que me levou à conclusão de que algumas delas não estavam, ou tão claras ou tão coerentes assim, como eu pensava. A complexidade, em oposição à

linearidade, tem uma profundidade que abarca ambiguidades e contradições, as quais precisam ser enfrentadas, resolvidas, ou, ao menos assumidas abertamente.

No entanto, a complexidade embutida no desenrolar dos processos criadores não traz somente dificuldades e obstáculos. Me dei conta que, durante o momento de labor podem também surgir novas possibilidades, as quais não seriam possíveis dentro da bolha do mundo das ideias, longe do embate com a forma. No confronto com a materialidade através da ação, me deparei com a possibilidade de inserção de novas ideias e perspectivas que não teriam condições de ter surgido somente no momento de estudo e leitura.

Foi no confronto com a matéria “palavra escrita”, que tive a real noção do que estava construindo, incluindo falhas, faltas, mas também, novas formas de pensar e novas configurações e hipóteses que, não fosse esse confronto, não teria me deparado. Retomando os conceitos de Salles (2007) apresentados no início, a **complexidade**, o aspecto de **constante construção** e transformação dos processos de criação ligados à **ação** e o fato de **não saber exatamente onde vão chegar**, nos faz repensar nossas escolhas, ter que aprofundar o estudo em algum tema, algumas vezes buscar novos assuntos e autores, refletir sobre questões que careciam de clareza, absorver novas ideias, e, muitas vezes até mudar de direção.

Para ilustrar um pouco dessas reflexões, trago duas imagens do meu processo de criação da dissertação (ainda em andamento). A primeira imagem é um desenho que fiz para entender melhor a metáfora que eu estava tentando criar em relação ao universo náutico e mesmo se esta faria sentido ou não. Para isso, senti necessidade de desenhar os diferentes elementos que pretendia utilizar metaforicamente e ao lado de cada um deles, escrevi o que representariam.

A segunda imagem, confesso que hesitei um pouco antes de decidir compartilhá-la, pois pode parecer um pouco incômoda de se olhar. No entanto, percebi que precisava ser coerente com o que acredito: a importância dos processos de criação e que esses não devem ser escondidos de modo que deem a falsa ideia de que tudo é criado de maneira mágica e harmoniosa. De fato, ao refletir um pouco mais, creio que este incômodo representa dois aspectos já comentados: a complexidade e a constante transformação dos processos de criação. O esquema trata de alguns conceitos que eu trago em um dos capítulos de minha dissertação, e os quais, precisei fazer esse esquema visual para entender melhor a relação entre eles. O esquema é um tanto caótico, tanto pelas ligações, quanto riscos e rasuras, sendo que precisei adicionar cores para conseguir organizar e visualizar melhor minhas ideias.



Fig. 1. Patrícia Marchesoni Quilici. Experimentação sobre a metáfora do mar. 2020. Desenho e escrita, com esferográfica sobre papel, 20 cm x 14 cm, São Paulo

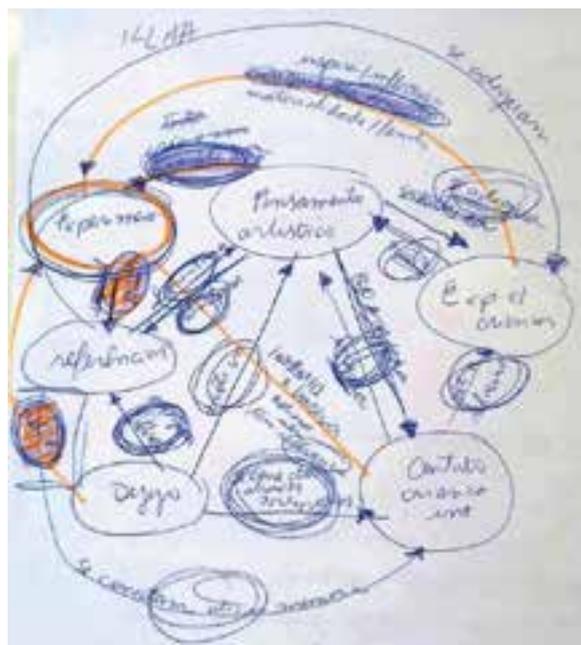


Fig. 2. Patrícia Marchesoni Quilici. Rede de relações entre os elementos identificados pela autora presentes nos processos de criação de práticas artísticas para crianças a partir de um grupo focal. 2020. Esferográfica sobre papel, 13 cm x 15 cm, São Paulo.

Paredes que falam, por Camila Feltre.

Foi olhando para os movimentos que a pesquisa me levou que gostaria de compartilhar as colagens que foram ganhando corpo na parede do meu escritório, local onde trabalho e escrevo. As anotações que encontrava no caminho e me

provocavam de alguma forma iam sendo materializadas em pedaços de papéis coloridos e coladas com fitas na parede que fica frente à mesa, onde geralmente me dedico às leituras e escritas.

São vozes, escritas, palavras que me atravessam e que dialogam com minha pesquisa e, materializadas e colocadas à vista, podem ser lembradas, conversarem com outras vozes, criarem composições, provocarem pensamentos e reflexões.

Essa polifonia de vozes, que foi ganhando corpo com o tempo e preenchendo cada vez mais espaços da parede, são compostas por trechos de pesquisas acadêmicas, de livros, escritas a partir de conversas tidas por telefone com amigos, trechos de filmes, imagens, frases que ouvi em aulas, poemas, livros de literatura, entrevistas com autores e artistas, perguntas, muitas perguntas que vão surgindo neste caminho, e também o que chamo de “suspiros”, que são como inspirações: palavras que me afofagam e me fazem lembrar da beleza de uma palavra que encontra com outra.

Esse conjunto de vozes que chegam até mim tem relação direta com o mundo ao qual estou inserida, com a minha rotina, com os lugares que frequento e as pessoas que fazem parte da minha rede de contatos. Para Cecília Salles as “anotações, esboços, filmes assistidos, cenas lembradas, livros anotados, tudo tem o mesmo valor para o pesquisador interessado e está tudo conectado” (SALLES, 1998, p. 88). Com esse pensamento trazido pela autora, valorizamos os saberes sem hierarquia, tudo é relevante e pode compor a trama que será tecida pelo pesquisador em um momento da pesquisa.



Fig. 3. Camila Feltre. Detalhe da parede com as colagens, 2020. Colagem, 200 x 160 cm, acervo pessoal, São Paulo.

Essa composição de vozes que vão sendo “coletadas” ao longo da jornada do pesquisador pode estar relacionada com o que Salles diz sobre a permanência do processo criador, de que quando se pesquisa ou quando se está envolvido no processo criativo - professor, artista, educador, etc - se está atento e em estado

desperto para que algo lhe aconteça, se está com a percepção aguçada. Assim, nesse estado de permanência, tudo parece estar conectado com a criação, mesmo quando está fazendo outra coisa, ou em estando em outro local que não o propriamente dedicado à escrita ou ao trabalho de criação:

É importante destacar que aquele que está envolvido em um processo criador está de tal modo comprometido com as obras em construção, que se coloca em condições propícias para encontros dessa natureza. Por um lado, o artista imerso no clima da produção de uma obra, passa a acreditar que o mundo está voltado para a sua necessidade naquele momento; assim, o olhar do artista parece transformar tudo para seu interesse, seja uma frase entrecortada, um artigo de jornal, uma cor ou um fragmento de um pensamento filosófico (SALLES, 2006, p. 148).

Assim, a criação é vista como algo que extrapola o espaço limitado e calculado de tempo e espaço, ou seja, o pesquisador está em **constante processo de produção**. “O processo mostra-se, assim, como um ato permanente. Não é vinculado ao tempo de relógio, nem a espaços determinados. A criação é resultado de um estado de total adesão” (SALLES, 1998, p.32). Esse movimento é muito marcante na pesquisa e cada um deles constitui um momento importante e fundamental para a pesquisa. Ou seja, não temos como prever o objeto tido como “final”, ou o que virá a ser, pois um movimento depende do outro, e assim por diante, mas não no sentido de progressão, mas de processualidade. Assim, “a criação artística é marcada por sua **dinamicidade**² que nos põe, portanto, em contato com ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade” (SALLES, 2006, p. 19).

Entrando em contato com esses “vestígios”, ou “rastros” que vão deixando marcas ou pontuando momentos diferentes da pesquisa, percebi que os registros fotográficos produzidos periodicamente - aproximadamente uma vez por mês - foram me trazendo outras informações sobre o percurso da minha pesquisa. Percebi um movimento no processo das colagens; tanto quanto a diversidade de vozes, já mencionada anteriormente, quanto a inserção de imagens como fotografias e o desenho de composição. Ou seja, com o tempo, percebi um momento de rearranjo, de alteração de lugares dos papéis, de criar outros campos de interesse, nomear grupos que se assemelhavam. Enfim, uma certa **metamorfose** marcada pela progressão do tempo, o que Salles nos aponta: “crescimento e as transformações que vão dando materialidade ao artefato, que passa a existir, não ocorrem em segundos mágicos, mas ao longo de um percurso de maturação” (SALLES, 1998, p. 32).

Para finalizar este pensamento, gostaria de trazer as “redes de colaboração” (SALLES, 2006, p. 156) como parte fundamental do processo de pesquisa. Ou seja, pensar como os diálogos, as trocas, as redes estabelecidas com outros pesquisadores, artistas, colaboradores impulsionam e provocam os movimentos da pesquisa. Esse é um importante conceito para nós, visto que o artigo nasceu de um processo de troca e reflexão a partir de grupo de estudo que pesquisa sobre processos criativos em arte e educação.

2 Grifo da autora.



Fig. 4. Camila Feltre. Paredes que falam, 2020. Colagem, 200 x 160 cm, acervo pessoal, São Paulo.

Desenhos engendram palavras, por Camila Lia.

A escrita do texto acadêmico tende a nos provocar desafios e calafrios, às vezes, algumas noites mal dormidas diante de prazos de entrega e, sobretudo, do rigor exigido, por exemplo, em relação a sua objetividade e clareza de ideias. Nestes momentos de ansiedade, podemos sofrer uma espécie de bloqueio: por onde começar? Aprendemos na escola um modo de estruturar e desenvolver as nossas redações que, mais adiante em nossa vida adulta, pode não fazer tanto sentido. Algo foi esquecido e precisa ser lembrado. Esse algo, sobre o qual quero conversar aqui nesse artigo é a nossa relação com a palavra escrita que por algum motivo, podemos ter perdido o “fio da meada” com o qual é preciso reavivar e reinventar.

Para isso, vou contar sobre um momento muito especial de meu percurso como pesquisadora para ilustrar algumas ideias de Cecília Almeida Salles sobre o que ela compreende como recurso criativo e movimento tradutório para nos ajudar a lidar com a complexidade do movimento criador mencionado no início desse texto.

Em 2017 cursei como aluna especial a disciplina “Arte, Experiência e Educação, Cartografias de si: processo criativos e percursos de formação de professores” da professora Sumaya Mattarna pós-graduação de Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP. Visando fornecer subsídios teóricos e metodológicos as nossas investigações artístico pedagógicas, a professora propôs exercícios prático-poéticos tais como registros em cadernos associados a outros dispositivos para “promover a reflexão, a criação artística e a criação didática e de colocar os sujeitos em relação

dinâmica consigo, com os outros e com o mundo” (MATTAR, 2017, p. 3277-3291). Um destes dispositivos envolveu a confecção de um caderno por meio de técnica artesanal durante uma das aulas, de modo que os gestos envolvidos desde seu princípio de elaboração, na escolha dos materiais, nos cortes, dobras e costuras dos papéis, eram gestos que gestavam o caderno como o lugar da escrita.

Confeccionar o seu próprio caderno como um lugar especial para escrever amorosamente as suas palavras, pode ser o que Salles entende por recurso criativo, um procedimento criativo como meio de concretização de uma obra e um “modo de expressão ou formas de ação que envolvem a manipulação e, conseqüentemente, transformação da matéria” (SALLES, 1998, p. 104). Na escolha destes recursos, investimos na relação inseparável entre forma e conteúdo que vai sendo manipulada pela ação do artista ou do arte/educador/pesquisador.

Ao longo das aulas, fomos provocados a ativar esse caderno por meio de anotações, desenhos, colagens ou outros procedimentos e materiais que o transformavam. Há uma relação dialética entre forma e conteúdo, como Salles (1998) aponta, em que é impossível desarticular estes dois elementos, um interfere no outro, são inseparáveis e se fundem. Como forma, o caderno foi sendo construído junto com seu conteúdo: palavras escritas à mão e desenhos fizeram assim, nascer um texto artesanal.

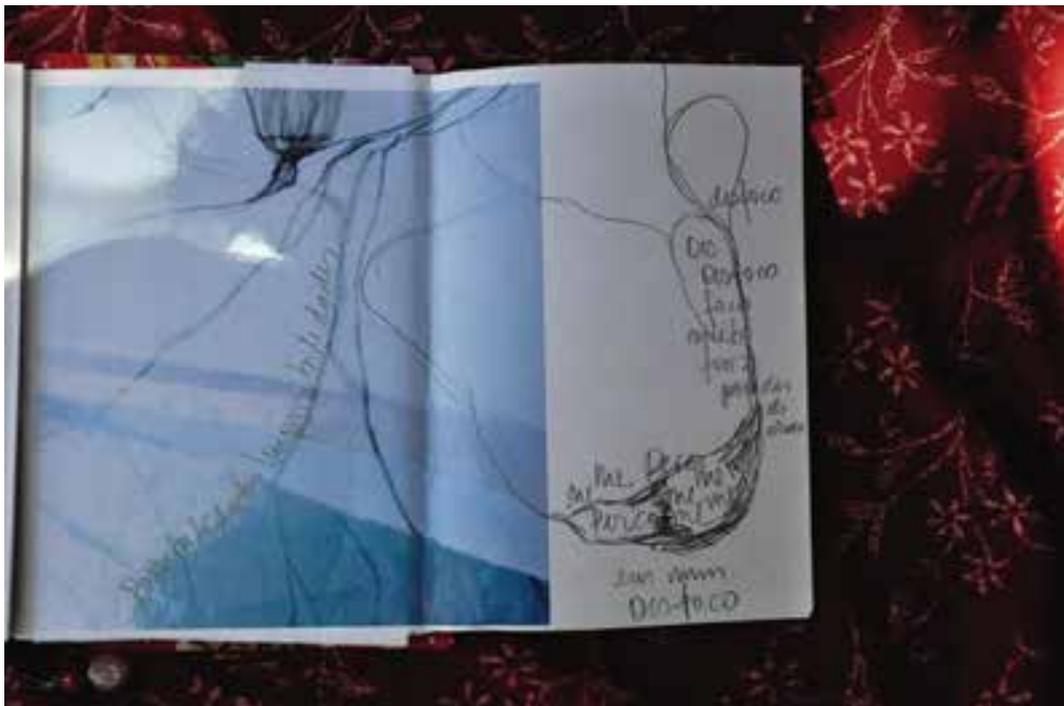


Fig. 5. Camila Serino Lia. Caderno de registros cartográficos, 2017. Técnica mista, 16 x 22 cm (fechado), acervo da autora, São Paulo.

Em anos anteriores eu havia produzido desenhos em tecidos num ateliê de modelo vivo que participei por muitos anos, mas eles estavam guardados há tempos. Durante a confecção do meu caderno na aula de Sumaya, senti desejo de voltar a tocar neles, talvez porque a minha percepção estava sendo aguçada pela manipulação

dos materiais artísticos. Salles diz que é a “excitação causada pela sensibilidade da percepção que permite a continuidade do processo” e que seus efeitos tem “poder gerativo: são sensações que tendem para o futuro” (SALLES, 1998, p. 96), ou seja, eu sentia-me impelida ao meu processo de criação como um organismo vivo, em movimento criador com a palavra.

Os tecidos estavam com cheiro de guardado e então os pendurei no varal de meu quintal. Eles são de voil de muitas cores - branco, lilás, vermelho, azul, preto - e os desenhos feitos com lápis pastel oleoso em cores contrastantes aos tecidos, então por serem leves, movimentavam-se suavemente como lençóis ao vento. Ao exercitar a minha observação artística desse fenômeno que me encantava, comecei a imaginar palavras desdobrando-se das linhas dos desenhos em movimento e, então, fiz uma série de registros fotográficos desses tecidos-desenhos no varal, depois imprimi estas imagens em papel e os organizei como as folhas de meu caderno.

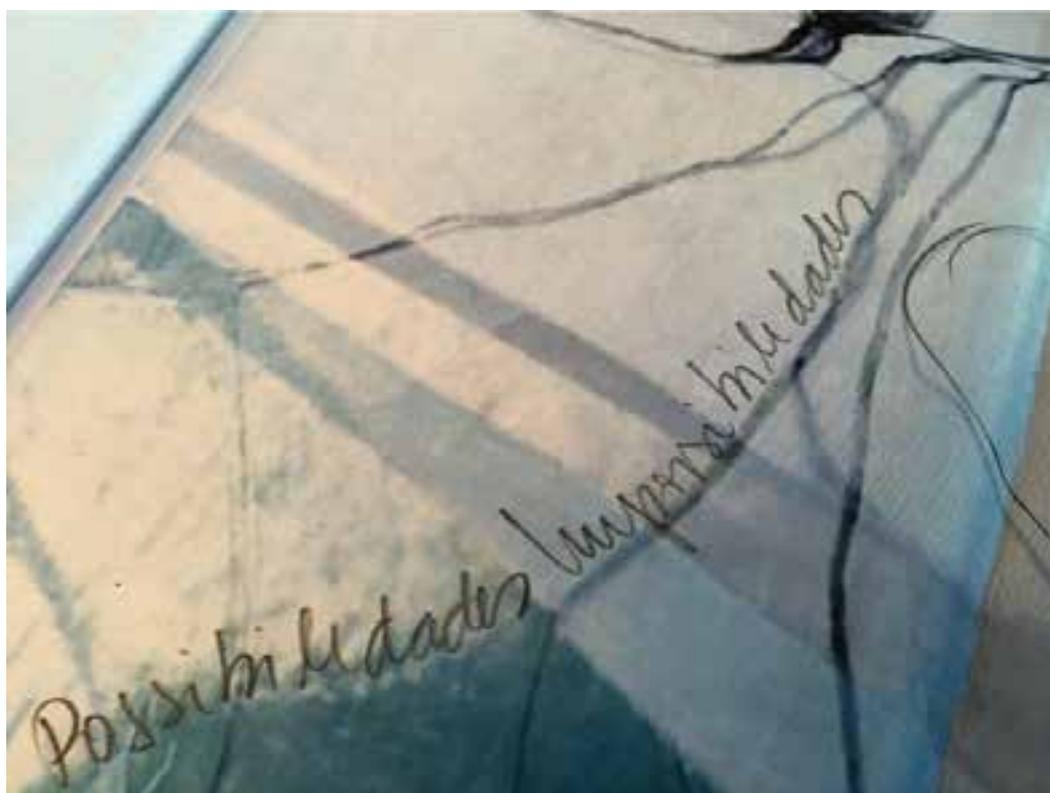


Fig. 6. Camila Serino Lia. Palavras desenhos, 2017. Fotografia digital, acervo da autora, São Paulo

Dessa relação entre o caderno como dispositivo de registro proposto por Mattar e a ideia de recurso criativo de Salles percebo que minhas palavras foram gestadas artesanalmente: sem pressa, vagarosa e amorosamente foram cultivadas como extensões de linhas de desenho que materializavam meus pensamentos visuais.

Por fim, Salles diz que o “ato criador tende para a construção de um objeto em uma determinada linguagem, mas seu percurso é, organicamente, intersemiótico” [...], de “natureza híbrida” assim como a própria “obra abarca diferentes códigos” como temos observado nas artes contemporâneas. O que isso quer dizer? Que há “intervenção de diferentes linguagens em momentos, papéis e aproveitamentos

diversos” como “resíduos de diversas linguagens” encontrados nos documentos de processo dos artistas. Ou seja, os artistas utilizam-se em seus processos de linguagens outras que não são necessariamente a linguagem na qual a obra irá se concretizar, por exemplo, um poeta pode elaborar desenhos como registros de suas ideias. Há, assim, um movimento tradutório de conversões de uma linguagem para outra: “percepção visual se transforma em palavras, palavras surgem como diagramas, para depois voltarem a ser palavras, por exemplo” de modo que destas relações estabelecidas entre as linguagens é que cada processo de criação ganha unicidade (SALLES, 1998, p. 104-105).

Considerações quase finais

Nesse artigo, procuramos pensar no texto como obra, trabalho, materialização de um pensamento. O que existe antes dele existir? Quando se inicia o processo criativo de um texto a devir? Como nasce a ideia, a palavra? Como podem ser os caminhos da escrita de um texto acadêmico? São algumas das indagações que nos impulsionam a continuar com nossos estudos, leituras, investigações e, sobretudo, criações. Estas questões movem-se juntamente com nossas pesquisas e tendem a se transformar pelas nossas experiências.

Temos compreendido o texto escrito e a palavra como criação que envolve um processo de pensamento criativo de nós, como pesquisadoras. Entendemos que podemos olhar para o caminho percorrido até então, atentando-nos para os rastros e vestígios deixados como tendências de metodologia de pesquisa em arte e educação. E você, leitor ou leitora, onde tem deixado rastros de suas criações com a palavra? Em quais suportes? Quais são seus recursos criativos? Quais linguagens artísticas você pode investigar movimentos tradutórios com a palavra? E se seu corpo for recurso criativo e de seus movimentos expressivos nascerem palavras?

Referências

CAVALCANTI, Moema; MELO, Chico Homem de; MATSUSHITA, Raquel; MASSARO, Silvia. Moema Cavalcanti: **Livre para voar**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2019.

MATTAR, Sumaya. **O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação**, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.3277-3291. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S10/26encontro_____MATTAR_Sumaya.pdf.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado : processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998. 168p.

_____. **Gesto inacabado : processo de criação artística**. 3ª ed. São Paulo: FAPESP, Annablume, 2007. 168p.

_____. **Redes de Criação: construção da obra de arte**. Vinhedo, Editora Horizonte, 2006. 176p.

Recebido em 20 de julho de 2020.

Aprovado em 12 de agosto de 2020.

Fora da Capital – Oficina de documentários em vídeo digital

Fora da Capital – Taller de
documentales en video digital

Lucas Rossi Gervilla¹

¹ Doutorando (Bolsa Capes) e mestre em Artes Visuais no Instituto de Artes da UNESP; bacharel em Comunicação e Multimeios pela PUC-SP. Participou de mais de 160 produções audiovisuais. Em 2020, dirigiu seu primeiro longa-metragem, intitulado Ruinoso.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4985531457212451>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4423-0137>

Email: lucas.gervilla@unesp.br

Resumo

Documentários sempre estiveram no centro das discussões cinematográficas, seja pelas suas semelhanças e/ou diferenças com a ficção, pela sua liberdade estética ou vanguardismo. Atualmente, a tecnologia digital permite que documentários sejam produzidos e distribuídos em curtíssimos intervalos de tempo. Esses fatores têm gerado um número crescente de interessados na produção documental. A partir desse ponto, foi criada, pelo próprio autor, a oficina Documentários em Vídeo Digital, cujo o principal objetivo é compartilhar com os participantes ferramentas para que esses possam contar suas próprias histórias. O artigo trata dos processos de criação, metodologia e desenvolvimento da atividade em mais de 40 cidades do estado de São Paulo; e o processo de realização do documentário longa-metragem Fora da Capital, resultante das oficinas. Também é apresentada uma breve retrospectiva histórica do documentário, a constante de evolução de sua linguagem e seus atuais desdobramentos.

Palavras-chave

audiovisual; documentário; oficina; vídeo digital.

Resumen

Los documentales siempre han estado en el centro de las discusiones cinematográficas, sea por sus similitudes y/o diferencias con la ficción, libertad estética o vanguardia. Actualmente, la tecnología digital permite que los documentales sean hechos y distribuidos en intervalos de tiempo muy cortos. Estos factores han generado un número creciente de personas interesadas en la producción de documentales. De este interés, el propio autor creó el taller Documentales en Video Digital, cuyo objetivo principal es compartir con los participantes herramientas para que ellos puedan contar sus propias historias. El artículo trata sobre los procesos de creación, metodología y desarrollo de la actividad en más de 40 ciudades del estado de São Paulo; y aborda el proceso de realización del documental largometraje Fora da Capital, resultante de los talleres. También se presenta una breve retrospectiva histórica acerca de los documentales, el constante proceso de evolución de su lenguaje y sus desarrollos actuales.

Palabras-clave

audiovisual; documentales; taller; video digital.

ISSN: 2447-1267

Introdução

Entre 2013 e 2014, escrevi o texto “Câmeras DSLR¹ e Documentários”, para compartilhar minhas experiências com o uso desse tipo de câmera no cinema documental. Desde que as primeiras DSLR com capacidade de filmagem no formato *Full HD* chegaram ao mercado - em meados de 2008 - iniciou-se uma reviravolta na produção audiovisual; pois tornou-se possível obter no vídeo uma qualidade de imagem só antes vista em modelos caríssimos, acessíveis apenas à grandes produções. O texto menciona os processos de trabalho dos meus curtas-metragens *Abrasivo* (2013), *Labmovel* (2012), *Música Operária* (2014) e a série de intervenções *Abandono* (2013)².

De 2016 a 2017, trabalhei como professor no curso Produção de Áudio e Vídeo da ETEC Jornalista Roberto Marinho³. Durante esse período, percebi quais eram as dúvidas mais frequentes entre os estudantes na hora de filmar e quais conteúdos teóricos sentiam falta.

Após o trabalho na ETEC, fiz algumas reflexões baseadas nas aulas, dúvidas levantadas pelos alunos e críticas em relação ao texto de 2014. Como resultado, adaptei o conteúdo didático para o formato de oficina e a chamei de Documentários em Vídeo Digital. No início de 2018, a atividade foi integrada aos programas Pontos MIS e Oficinas Culturais da POIESIS. Nos dois anos seguintes, tive a oportunidade de viajar por 45 cidades de São Paulo, ministrando o curso para públicos diversos.

Esse artigo compartilha experiências de aprendizado vivenciadas na estrada; e também o processo de montagem de filme *Fora da Capital*⁴, resultado dos encontros proporcionados pela oficina e do trabalho coletivo de mais de 500 participantes. Também são feitos apontamentos acerca da pertinência do documentário nos dias atuais, 125 anos depois do surgimento do cinema.

Filme ou documentário?

“E hoje, a batalha de ideias que acontece na tela do mundo pertence ao cinema documentário, que tem um papel muito especial.”

V. Ivanov, 1983.

“O cinema nasceu como documentário”, uma afirmação tão frágil quanto as definições que tentam diferenciá-lo da ficção. Considera-se o marco inicial do cinema os primeiros filmes dos irmãos franceses Auguste e Louis Lumière, exibidos

¹ DSLR é a sigla em inglês para *Digital Single-Lens Reflex*. Uma câmera digital que combina o sistema óptico de um modelo SLR a um sensor digital de imagem.

² Todos disponíveis no Vimeo.

³ ETEC - Escola Técnica Estadual de São Paulo.

⁴ Disponível em: <<https://youtu.be/A2KAXjgn1k>>.

publicamente pela primeira vez em dezembro de 1895. Há controvérsias sobre esse pioneirismo, pois os irmãos alemães Emil e Max Skladanowsky realizaram uma exibição pública de imagens em movimento - captadas com o seu bioscópio - quase dois meses antes. Talvez, por Paris ser uma cidade mais glamurosa do que Berlim, o crédito ficou com os franceses. De uma forma ou de outra, o cinema nasceu como um trabalho em equipe. Então, se tomarmos Auguste e Louis como os inventores do cinema, *A Chegada do Trem à Estação* e *A Saída dos Operários da Fábrica* são os dois primeiros filmes da história. Ambos, além de trazerem suas sinopses no próprio título, apresentam estruturas parecidas, onde a câmera (cinematógrafo) estática observa o desenvolvimento de uma situação cotidiana. Os dois também têm curta duração, menos de um minuto. Evidentemente, isso se deve às limitações tecnológicas da época, mas também poderia ser um prenúncio da duração dos vídeos no Instagram e Tik Tok.

É justamente por mostrarem situações cotidianas que surgiu a afirmação que abre a atual seção desse artigo, mas pouco se questiona sobre espontaneidade dessas situações. Em *A Saída dos Operários da Fábrica*, a fábrica em questão era da família dos diretores⁵. Assistindo ao filme com um olhar atento pode-se notar que, entre dezenas de trabalhadores, nenhum deles olha para a câmera. Parece improvável que ninguém teve a curiosidade de olhar para um dispositivo, até então, desconhecido. Além disso, existe uma cadência no ritmo da saída: primeiro, saem apenas mulheres, em seguida, surgem os primeiros homens, depois, algumas bicicletas e, por fim, uma carruagem, dando um final apoteótico ao filme. É plausível que ali tenha ocorrido uma das primeiras direções cinematográficas da história. Se levarmos em conta que Auguste e Louis eram patrões dos operários, o filme fica ainda menos romântico.

O mesmo pode ser observado em *A Chegada do Trem à Estação*. Em uma plataforma movimentada ninguém olha para a câmera, nem mesmo o fiscal da estação.

Se as pessoas retratadas nos filmes dos Lumière foram ou não dirigidas, isso não reduz a importância dessas obras, mas transforma a afirmação em pergunta: "o cinema nasceu como documentário?".

Não demorou muito para iniciar-se a popularização do cinema, pois os Lumière

eram negociantes experientes, que souberam tornar seu invento conhecido no mundo todo e fazer do cinema uma atividade lucrativa, vendendo câmeras e filmes. (COSTA, 2006, p. 19)

Meses depois, Alice Guy-Blaché dirigiu *A Fada do Repolho* (1896), a primeira ficção cinematográfica roteirizada. Logo em seguida, "o cinema de ficção sequestrou o documentário ainda em seu berço, graças à fascinação que todos sentimos pela fantasia de Georges Méliès"⁶. (RUFFINELLI, 2017, p. 11).

⁵ Na época, a família Lumière era a maior produtora de placas fotográficas da Europa, o que também contribuiu para a invenção do cinematógrafo.

⁶ Ilusionista e cineasta francês. Diretor do célebre filme *Viagem à Lua* (1902). Produziu dezenas de

Na década de 1930, o diretor e produtor escocês John Grierson criou o termo *documentário* e o definiu como “o tratamento criativo da realidade” (1936 apud LABAKI, 2006, p.37). Mas já era tarde demais e

o documentário [...] pareceu estabelecer-se como um epifenômeno da reportagem, da notícia e, em grande medida, nas mãos dos antropólogos. A questão era conhecer o outro, as culturas diferentes, que não tinham alcançado a modernidade. (RUFFINELLI, 2017, p. 11)

Isso não impediu que o gênero fosse aparelhado como instrumento de propaganda por vários governos. Nessa linha incluem-se: *O Triunfo da Vontade* (Alemanha, 1935), de Leni Riefenstahl; a série *Why We Fight* (EUA, 1942-1945), de Frank Capra; *A Sexta Parte do Mundo* (URSS, 1926), de Dziga Vertov; além dos filmes produzidos entre as décadas de 1920 e 1930 pela empresa estatal britânica *Empire Marketing Board*, da qual Grierson fez parte. Assim, se esqueceu que “o filme documentário [...] é cinema antes de tudo” (RAMOS, 2016, p. 14) e esse foi colocado em segundo plano.

O panorama só começou a mudar na virada da década de 1950 para 1960, no período

quando Glauber Rocha proclamou a necessidade de “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, esse programa coincidiu com [...] a revolução tecnológica [...] a partir desse momento, foi possível usar câmeras leves e a simultaneidade de som e imagem. (RUFFINELLI, 2017, p. 12)

É importante lembrar que “a relação entre arte e tecnologia sempre esteve presente historicamente, elas sempre foram palavras irmãs” (GOIFMAN, 2007). Essa relação não começou com o surgimento dos computadores.

Em um primeiro momento, as câmeras portáteis ainda filmavam em película. Em 1965,

com o advento do Portapak da Sony (o primeiro equipamento portátil de vídeo), possibilita-se aos artistas, pela primeira vez, aquilo que antes só era possível por meio dos grandes estúdios de TV: captar e poder ver ao mesmo tempo as imagens em movimento, ocorrendo de forma inédita na experiência artística a simultaneidade e o imediatismo de tempo entre produção e recepção de mensagem. (MELLO, 2008, p. 73)

O imediatismo ao qual Christine Mello se refere não fez surgir apenas “uma espécie de televisão privada” (MACHADO, 1990, p. 67), mas também um cinema autônomo, pois as câmeras de vídeo utilizam fita magnética, dispensando processos fotoquímicos de revelação. Nessas situações,

sempre que uma nova tecnologia se apresenta ela acaba gerando também, por um lado, um certo deslumbre e, por outro, o preconceito por parte da ‘elite artística estabelecida’. (GOIFMAN, 2007)

filmes fantásticos, como *La Manoir du Diable* (1896) e *Voyage à travers l'impossible* (1904).

No Brasil, os desdobramentos da chegada do vídeo não foram diferentes das afirmações do cineasta Kiko Goifman, com um agravante: o alto custo dos equipamentos fez com que eles ficassem restritos a um número diminuto de artistas⁷.

Nesse cenário, a produção de documentários brasileiros nos anos 1960 e 1970 sofreu pouco impacto com a tecnologia videográfica. E, para a “elite artística estabelecida” do cinema nacional, não era possível “filmar” com uma câmera de vídeo, o ato era um privilégio das câmeras com película. Consequentemente, não se podia “fazer cinema” com o vídeo, apenas videoarte. Tal postura contribuiu para aumentar o abismo imaginário entre o cinema e as artes visuais.

O contexto do documentário brasileiro começou a ser alterado a partir dos anos 1980, com o surgimento de coletivos como a TVDO e o Olhar Eletrônico. Ainda assim, a popularização do documentário acontecia de forma discreta, e sua semelhança com as reportagens televisivas continuava grande.

No início dos anos 1990, o cenário do cinema no Brasil era o pior de sua história. O governo Collor (1990-1992) e suas desastrosas medidas econômicas extinguiram todas as formas de financiamento a filmes brasileiros, tornando a produção cinematográfica nacional praticamente inexistente durante esses anos. Após o *impeachment*, a produção de filmes voltou a ser fomentada, principalmente através de mecanismos de isenção fiscal. As obras desse período ficaram conhecidas como Cinema da Retomada, uma política de mercado e não um movimento cinematográfico, o qual nasce “quando indivíduos que compartilham o mesmo ponto de vista ou a mesma ótica juntam-se formal ou informalmente”. (NICHOLLS, 2016, p. 50). Quase todos os filmes desse momento foram produzidos pelas Organizações Globo. Não por coincidência, seus elencos eram praticamente os mesmos das novelas da emissora. Documentários não estavam na ordem do dia.

Na virada do milênio, as coisas mudaram para o documentário. Em 1998, Kiko Goifman lançou o Cd-rom *Valetes em Slow Motion*. Um trabalho híbrido, formando um documentário não-linear. Premiado mundialmente, a obra anunciava que o documentário e a tecnologia digital seriam grandes parceiros.

Logo no início dos anos 2000, o formato DV (Digital Video) chegou ao mercado brasileiro. Câmeras compactas como as Sony PD-150 e VX-1000 ofereciam uma qualidade de som e imagem compatível com modelos topo de linha. Computadores Apple Macintosh começaram a substituir ilhas de edição que ocupavam salas inteiras. A proposição/conceito de Glauber Rocha finalmente estava tornando-se realidade no Brasil.

Uma nova maneira de se fazer audiovisual surgiu com as tecnologias que “propiciaram não só um barateamento radical de produção como também a realização mais simples de filmes íntimos, com equipes reduzidas” (GOIFMAN, 2007). Essa forma mais simples - e não simplista - ofereceu um novo modo de acesso ao *outro*. Amir Labaki (2006, p. 10), diretor do festival *É Tudo Verdade*, dedicado ao cinema

⁷ Os livros “Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro” e “Extremidades do Vídeo”, de Arlindo Machado e Christine Mello, respectivamente, discorrem sobre esse período.

documentário, afirma que “o digital no Brasil ampliou a definição de documentarista”.

O Youtube, lançado em 2005, revolucionou os métodos de distribuição do audiovisual. O cinema documentário recebeu com entusiasmo as plataformas *online* de vídeo, pois elas trouxeram uma nova

possibilidade de rompimento com o tradicional problema que temos de distribuição e divulgação. Se na produção já temos uma novidade que vem do barateamento e as possibilidades de experimentação, a questão da difusão do cinema pode, num futuro próximo, passar pela lógica contemporânea das redes. (GOIFMAN, 2007)

O futuro próximo ao qual Goifman se refere chegou há mais de uma década, com o fortalecimento de espaços virtuais como

Youtube e Facebook, onde proliferam imitações de documentários, quase documentários, semidocumentários, falsos-documentários e documentários genuínos, que adotam formas novas e abordam temas novos. (NICHOLLS, 2016, p. 26)

Esse é o nosso momento atual, onde são feitos documentários que “tratam de pessoas reais que não desempenham papéis [...] elas “representam” ou apresentam a si mesmas” (Ibid, 2016, p. 31). Não que isso não acontecesse antes mas, agora, as histórias de pessoas reais são contadas por pessoas também reais. Os indivíduos podem contar suas próprias histórias, não é mais necessário que isso seja feito pelos “donos do cinema” que criam o seu tratamento criativo para a realidade do outro. Foi com intuito de compartilhar ferramentas para esse processo que surgiu a oficina Documentários em Vídeo Digital.

A oficina Documentários em Vídeo Digital

Em 2018, a oficina Documentários em Vídeo Digital foi incorporada ao programas Pontos MIS e Oficinas Culturais da POIESIS. O Pontos MIS é uma plataforma de difusão audiovisual que promove a formação de público e a circulação de obras de cinema. Uma parceria entre o Museu da Imagem e do Som (MIS) e 120 cidades. A POIESIS é uma Organização Social que atua junto ao Governo do Estado de São Paulo. Seu objetivo é o estímulo à criação artística e intelectual. São programas cuja principal meta é a descentralização do acesso à cultura.

A duração das oficinas é variável: nos Pontos MIS elas duram quatro horas; nas Oficinas Culturais, podem ter de quatro a dezesseis. Apesar da curta duração, a ideia é que os participantes possam “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar”. (LARROSA, 2002, p. 24).

A primeira atividade aconteceu em Alumínio, em junho de 2018. Semanas depois, foi a vez de São Pedro do Turvo, Pirajú, Fartura, Bernardino de Campos e Itaí.



Fig. 01. Documentários em Vídeo Digital. Alumínio, 2018. Fotografia do próprio autor.

Nas semanas seguintes, fiz uma análise sobre como as primeiras atividades tinham se desenrolado e percebi que, em nenhuma das cidades, o conteúdo preparado havia sido compartilhado da mesma forma. Cada lugar demonstrou ter a sua especificidade. Compreendi que não poderia usar um roteiro fechado, pois, “uma vez fossilizado, o método é uma figura linear, retilínea” (Ibid, 2003, p. 112). Imaginei as oficinas como um grande bate-papo, e não uma aula tradicional, onde se desenvolve uma

lógica de destruição generalizada da experiência e os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. (Ibid, 2002, p. 23)

Passei a me interessar por ser um mediador, ou melhor, um provocador, criando um ambiente onde “a imagem do “eu” é suavizada”. (IRWIN, 2004, p. 31).

A atividade passou a iniciar-se com uma breve apresentação dos participantes. Essa prática ajudou a definir qual rumo a oficina tomaria. Em Documentários em Vídeo Digital, teoria e prática não são vistas como coisas dicotômicas, “mas sim dialéticas, e, se fosse preciso constituir preferência entre as duas, seria para a prática, e não para a teoria”. (Ibid, 2004, p. 29).



Fig. 02. Documentários em Video Digital. Potim, 2018. Fotografia do próprio autor.

Depois do primeiro ano de oficinas, percebi como o público foi diverso, não sendo possível traçar um perfil padrão: desde adolescentes na faixa dos 14 anos até adultos com mais de 70; com ocupações das mais variadas.

Houve uma ocasião em que, no mesmo dia, ministrei a atividade em Piacatú (5.000 habitantes) e Presidente Prudente (230 mil habitantes). Nessa situação, a flexibilidade para readaptar do conteúdo foi fundamental.

Como “o novo conhecimento afeta o conhecimento existente” (Ibid, 2004, p. 37), para o segundo ano da prática reformulei parte do material. Por exemplo, nos exercícios de captação de áudio, as gravações passaram a ser feitas simulando entrevistas.

Em janeiro de 2019, a oficina fez parte da 22ª Mostra de Cinema de Tiradentes-MG⁸. Nessa oportunidade, a atividade teve uma dinâmica diferente. Devido à grande procura, a turma teve 40 pessoas. Como o público era familiarizado com o cinema, não foi necessário o enfoque em alguns assuntos introdutórios mas, ao mesmo tempo, as atividades práticas se tornaram mais limitadas em função do número de participantes. Mesmo assim, conseguimos desenvolver uma série de entrevistas entre eles, exercícios de captação de som e princípios básicos da edição. Ao final de três dias, o resultado foi satisfatório e a oficina bem avaliada pelo público.

⁸ O making-of da atividade está disponível em: <<https://youtu.be/q3q8ltoYmvA>>.



Fig. 03. Documentários em Vídeo Digital em Piacatú e Presidente Prudente, 2018. Fotografia do próprio autor.



Fig. 04. Documentários em Vídeo Digital. Tiradentes-MG, 2019. Fotografia: Iris Mendes.

Foi comum, ao decorrer do ano, as oficinas acontecerem em blocos de cinco cidades ao longo de cinco dias. Isso só foi possível graças à uma equipe de produção competente, que fornece todo o suporte aosicineiros que estão na estrada. Para facilitar o deslocamento, optei por um conjunto básico de equipamentos que coubessem em uma mala pequena. Um kit constituído por uma câmera DSLR Canon 70D com lente 17-50mm, um microfone direcional portátil Nikon ME-1, um microfone de lapela Kanko, um gravador Tascam DR-05, um iluminador de LED, um rebatedor, um tripé e diversos adaptadores. Esse equipamento proporciona a versatilidade que

o cinema documentário requer. Os microfones mencionados podem ser utilizados com telefones celulares, proporcionando a gravação de áudio e vídeo sincronizados em um dispositivo de uso diário.

Um dos principais exercícios propostos é a realização de entrevistas entre os participantes. Embora seja abordado que um documentário não necessariamente precise ter entrevistas, em algum momento da criação fílmica haverá um encontro com outras pessoas; seja na pesquisa, pré-produção ou mesmo nos bastidores da filmagem. É por isso que, “de todas as artes, o cinema é incontestavelmente a menos afastada da realidade social” (AUMONT, 2004, p. 09). A intenção é que essa prática seja como uma conversa entre duas ou mais pessoas, e não como uma típica entrevista jornalística, onde o reporter detém o poder de fala, muitas vezes, representado pelo uso do microfone. Os próprios participantes escolhem as pautas e os locais de gravação. Ao final, é mostrado a eles como se faz a preparação do material para a edição.



Fig. 05. Documentários em Vídeo Digital. Ouroeste, 2019. Fotografia do próprio autor.

Em cidades onde a oficina teve uma carga horária maior, foi possível a realização de documentários de curta duração (entre um e quatro minutos). Uma criação coletiva, desde a elaboração do roteiro até a captação e montagem. Os mini-documentários têm como personagens participantes da atividade. É o caso dos trabalhos produzidos

em Várzea Paulista, Vargem Grande do Sul, Itapira, Engenheiro Coelho, Santa Gertrudes e Santana de Parnaíba⁹.

Em praticamente todas as cidades foram gravadas entrevistas. Ao me deparar com a riqueza desse material surgiu a ideia de organizá-lo em um único filme, assim se iniciou o processo de criação de Fora da Capital. Se toda a oficina se baseia no cinema documentário, por que não produzir um a partir dela?



Fig. 06. Documentários em Video Digital. Bernardino de Campos, 2018. Fotografia: Rosana Mimura.

Fora da Capital

O conteúdo gravado ao longo dos dois anos de atividade era formado por mais de 60 entrevistas e horas de imagens de cobertura. Um ponto importante antes de iniciar a edição e montagem, foi entender que o objetivo não era fazer um filme

⁹ Trabalhos disponíveis em: <www.youtube.com/playlist?list=PLFztEVmsZ70V6j3Rf5Y2ip-rplsjBNYSO>.

sobre as oficinas, como um *making of*, mas sim um trabalho com os participantes. Tinha em mente questões como: “quando os documentários contam uma história, de quem é a história? Do cineasta ou das pessoas que ele filma?” (NICHOLLS, 2016, p. 34). Minha função não seria de diretor, mas sim de organizador.

Ao fazer a decupagem das entrevistas foi possível notar a diversidade do material gravado e perceber que

os sotaques, as maneiras de falar, a elocução oral, o ritmo são tantas características pelas quais linguagem falada em um filme se torna fator de poesia. (AUMONT, 2004, p. 94)

A multiplicidade de imagens também estava no aspecto técnico, uma vez que foram usados diferentes tipos de câmeras e as gravações ocorreram em locais como teatros, casas de cultura, bibliotecas, museus, escolas, à beira de uma ferrovia, um prédio abandonado ou o boteco da praça central.



Fig. 07. Captura de tela da edição de *Fora da Capital*, 2020.

Durante as gravações, os participantes foram orientados a usarem enquadramentos que privilegiassem os rostos dos entrevistados, lembrando que

o cinema releva algo da interioridade dos sujeitos filmados [...] filmar um ser humano e especialmente o seu rosto é aprender algo a seu respeito. (Ibid, 2004, p. 70)

Para a montagem, procurei definir o que **não** queria:

- Evitar que o filme seguisse a lógica de uma viagem linear: saindo do Litoral Norte, passando pelo Vale do Paraíba, região metropolitana de São Paulo e, depois,

rumo ao interior, como um “bandeirante pós-moderno”.

- Não bloquear os personagens por idade.
- Não separar os personagens por profissões. Isso poderia sugerir alguma hierarquia.
- Não agrupar as falas de maneira que uma sirva apenas para reforçar o que foi dito na anterior.

Optei por um filme que retratasse encontros. Mas não o tipo de encontro proposto por cineastas como Eduardo Coutinho ou Michael Moore, onde eles se tornam personagens e performam para a câmera, muitas vezes tomando o protagonismo para si mesmos; mas sim um tipo de encontro entre os personagens, como se eles conversassem entre si. Como se a estudante Daniele, de Tatuí, pudesse se contrair com o também estudante Felipe, de Vargem Grande do Sul, mesmo os dois vivendo a 270 quilômetros de distância.

Para transparecer a ideia do deslocamento pelo estado, é informado o primeiro nome de cada personagem e a cidade onde vive. Dentro desse conceito, foram inseridas sequências de imagens de estrada ao longo da narrativa.

O processo de montagem foi feito entre os meses de fevereiro e maio de 2020, e o filme se transformou em um longa-metragem com mais de 70 minutos. Ao todo, participam 43 pessoas de 35 cidades diferentes.

Fora da Capital ainda não tem uma previsão para sua primeira exibição pública. O objetivo é que o filme possa integrar o circuito de festivais brasileiros e também seja exibido nas cidades onde foi filmado. Sua distribuição será a próxima etapa de trabalho.

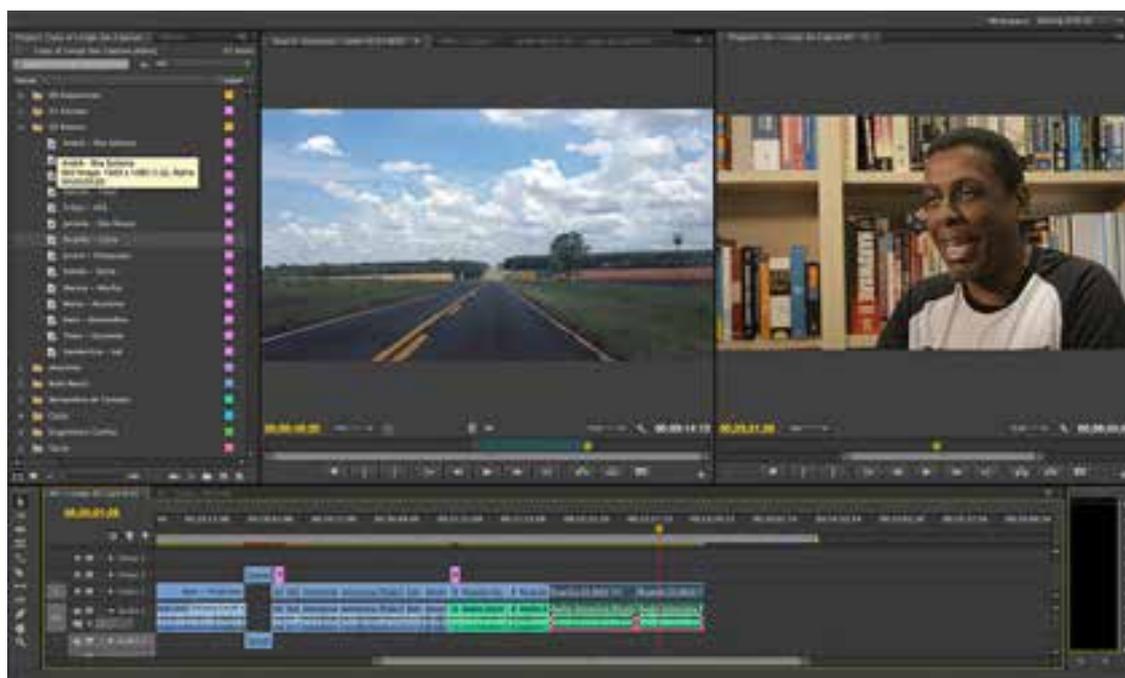


Fig. 08. Captura de tela da edição de Fora da Capital, 2020.

Conclusão

Nos últimos anos, o documentário voltou a ocupar um lugar de destaque nas discussões cinematográficas. No Brasil, foi possível notar esse fenômeno através de filmes como *O Processo* (2018), de Maria Augusta Ramos; *Democracia em Vertigem* (2019), de Petra Costa e *Bixa Travesty* (2018), de Cláudia Priscilla e Kiko Goifman. Infelizmente, boa parte dos debates acerca desses três multi-premiados filmes foi feita pelo viés polarizado da política brasileira, deixando passar a oportunidade de se discutir a linguagem documental.

O crescente interesse por documentários - tanto por parte do público quanto por realizadores - tem uma relação com o surgimento de novas plataformas de distribuição, principalmente via internet. Nos dias atuais, o documentário se expandiu e tornou-se ainda mais amplo, se espalhando por diversas mídias e suportes, ocupando novos tipos de telas. Lives no Facebook e stories no Instagram não deixam de ser formas expandidas de documentários. São diferentes tratamentos criativos da realidade feitos pelos seus autores. No caso dos stories, além de expandidas, essas formas podem ser efêmeras, se configuradas para desaparecerem após 24 horas.

Depois de dois anos bem sucedidos com *Documentários em Vídeo Digital*, 2020 se iniciou de maneira otimista, com a possibilidade de expansão do número de cidades dos programas e, conseqüentemente, um alcance maior de participantes. Porém, a pandemia de coronavírus colocou as ações em suspensão e com o futuro incerto. Mesmo durante o período de isolamento social, o filme assumiu o papel levar adiante o pressuposto original da oficina: que os participantes possam contar suas próprias histórias.

Ao me referir a esse trabalho, não gosto de usar palavras como “mapeamento” ou “recorte”. O que o filme mostra são pessoas comuns, e um pouco de suas vidas fora da capital.

Referências:

AUMONT, Jacques. **A teoria dos cineastas**. Campinas, Papirus: 2004.

BAMBOZZI, Lucas. **O vídeo expandido e seus estilhaços**. Disponível em: <<http://www.lucasbambozzi.net/textos-articles/o-video-explodido-e-seus-estilhacos-pairando-sobre-nos>>. Acesso em: 15/05/2020.

COSTA, Flavia Cesarino. Primeiro Cinema. In: MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas-SP, Papirus Editora: 2006. p.17-52.

GOIFMAN, Kiko. Entrevista concedida a Lucas Gervilla. São Paulo, 17 dez. 2007.

IRWIN, Rita L. *A/r/tography: a metonymic mestissage*. In: IRWIN, Rita L e COSSON, Alex (orgs.). **A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry**. Vancouver, Pacific Educational

Press, 2004. p.27-38.

LABAKI, Amir. **Introdução ao documentário brasileiro**. São Paulo-SP, Francis Editora: 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro-RJ, vol.01, n.19. p.20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre-RS, vol.28, n.02, p.101-115, jul/dez 2003.

MELLO, Christine. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

NICHOLLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas-SP, Papyrus Editora: 2016.

RUFFINELLI, Jorge. **América Latina em 130 documentários**. São Paulo-SP, É Realizações Editora: 2017.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. Documentário expandido: reinvenções do documentário da contemporaneidade. In: EQUIPE ITAÚ CULTURAL (org.). **Sobre fazer documentários**. São Paulo-SP: Itaú Cultural, 2007. p.40-45.

RAMOS, Fernão Pessoa. Introdução à 6ª edição brasileira. In: NICHOLLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas-SP, Papyrus Editora: 2016. p.11-15.

Recebido em 04 de maio de 2020.

Aprovado em 02 de junho de 2020.

Foto-ensaios de uma investigação sobre a formação docente em artes visuais

Photo essays of an investigation on
teacher education in visual arts

Carla Juliana Galvão Alves¹

Natally Thayna dos Santos²

¹ Docente no Departamento de Arte Visual da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Cultura e Arte Barroca (UFOP). Mestre e doutora em Educação (UEM). Coordenadora do Projeto de Pesquisa: "A formação do professor de artes visuais em uma perspectiva autobiográfica". Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7974-1490>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7627123662548625>
E-mail: carlagalvao@uel.br

² Graduanda em Artes Visuais (UEL), com bolsa de Iniciação científica pela Fundação Araucária, cadastrada no Projeto de Pesquisa: "A formação do professor de artes visuais em uma perspectiva autobiográfica" e com subprojeto intitulado: "Percurso formativo: a cartografia como estratégia de ensino e de pesquisa da/na formação docente". Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5476-5039>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4340818696881918>
E-mail: natally.thayna@uel.br

Resumo

Este trabalho apresenta nossas reflexões e percepções a respeito dos processos identitários e de formação do professor de Artes Visuais por meio de foto-ensaios. Insere-se no contexto de um projeto de pesquisa que optou pela Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) como referencial metodológico (HERNÁNDEZ, MARTINS, DIAS) e, no caso deste artigo, põe foco nas contribuições da fotografia como estratégia e instrumento de pesquisa qualitativa (VIADEL, ROLDAN). Espera-se contribuir com novas reflexões voltadas para as discussões a respeito de metodologias mais adequadas às questões contemporâneas que surgem nas áreas de arte e educação. O estudo não é e nem pretende ser conclusivo, mas intenta ampliar o diálogo sobre formação do professor de Artes Visuais, de forma colaborativa entre estudantes e professores, pesquisadores e participantes.

Palavras-chave

Pesquisa Educacional Baseada em Arte; PEBA; Foto-ensaio; cartografia; formação de professores.

Abstract

This paper presents our reflections and perceptions about the identity and formative processes of the Visual Arts teacher through photo-essays. It is inserted in the context of a research project which opted for Arts-Based Educational Research (ABER) as methodological reference (HERNÁNDEZ, MARTINS, DIAS) focusing on the contributions of photography as a research strategy and qualitative instrument (VIADEL, ROLDAN). It is expected to contribute to new reflections with the discussions on the more adequate methodology for contemporary issues which arise in the areas of art and education. They are not and not intend to be conclusive, but that they intend to expand the dialogue, more specifically, for the Visual Arts teacher education, under multiple perspectives, and with the collaboration between students and teachers, researchers and participants in the development of this research.

Keywords

audiovisual; documentales; taller; video digital.

Resumen

Este trabajo presenta nuestras reflexiones y percepciones sobre los procesos de identidad y formación del profesor de Artes Visuales a través de ensayos fotográficos. Se inserta en el contexto de un proyecto de investigación que optó por la Investigación Educativa Basada en Artes Visuales (IEBA) como referencia metodológica (HERNÁNDEZ, MARTINS, DIAS) y, en el caso de este artículo, se enfoca en las contribuciones de la fotografía como estrategia y instrumento de investigación cualitativa (VIADEL, ROLDAN). Se espera que contribuya a nuevas reflexiones con las discusiones sobre metodologías más apropiadas para los problemas contemporâneos que surgen en las áreas de arte y educación, que no son ni pretenden ser concluyentes, sino que pretenden ampliar el diálogo, más específicamente, a la formación del profesor de Artes Visuales, bajo múltiples perspectivas, y con la colaboración entre estudiantes y docentes, investigadores y participantes en el desarrollo de esta investigación.

Palabras-clave

Investigación Educativa Basada en Artes Visuales; IEBA; Foto-ensayo; A/r/tografía; Formación de profesores.

ISSN: 2447-1267

Este trabalho tem por objetivo compartilhar nosso percurso investigativo a respeito dos processos identitários e formativos do professor de artes visuais, trilhado no âmbito de um projeto de pesquisa¹. O artigo apresenta uma parte de nossas reflexões e percepções a este respeito, que não são nem pretendem ser conclusivas, mas intentam ampliar o diálogo entre os pares. Optamos por fazê-lo por meio de foto-ensaios, considerando o extenso material visual produzido durante o processo.

Chegamos a uma região fronteira após um percurso que se iniciou pelo território das narrativas autobiográficas ou narrativas de formação (Cf. JOSSO; DOMINICÉ) e, a meio caminho, se encontrou no campo dos estudos sobre a Pesquisa Educacional Baseada em Artes (HERNÁNDEZ; DIAS) e sobre o uso da fotografia em contextos de pesquisa qualitativa (MARIN-VADEL; ROLDAN). E a chegada a este novo território tem nos motivado cada vez mais a apostar no potencial das imagens, das visualidades e das estratégias criativas e criadoras para as nossas atividades de pesquisa e de formação. Nessa senda, a colaboração entre estudantes e professores e pesquisadores e participantes tem nos permitido olhar as coisas sob múltiplas perspectivas.

Nos entre-lugares da pesquisa em/sobre arte e educação

A Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA) tem se estabelecido no meio acadêmico, especialmente na última década, como uma alternativa às abordagens tradicionais de pesquisa, que tendem a negligenciar aspectos importantes para a investigação no campo das artes e da educação. Aspectos estes que podem ampliar nossa compreensão a respeito dos fenômenos e experiências humanas e alcançar determinados níveis de percepção que não podem ser alcançados pelos tradicionais métodos de pesquisa. O desejo de objetividade, uniformização e impessoalidade de tais metodologias limita o campo da investigação, excluindo dados significativos, restringindo as estratégias e silenciando ou diminuindo a participação dos diversos sujeitos da pesquisa. Conforme Belidson Dias:

[...] estas novas formas de expressão acadêmica surgiram da inadequação dos discursos acadêmicos correntes em alcançar as especificidades na pesquisa em artes. Por meio de formas criativas, elas estabeleceram oportunidades de ver, experimentar o ordinário, aprender a compreender as novas e diferentes maneiras de se fazer pesquisa em artes, e deram especial atenção a forma da sua circulação e publicação. Os pesquisadores envolvidos em desconstruir a escrita acadêmica dominante (...) exploram modos criativos de representação

¹ projeto de pesquisa intitulado "A formação do professor de artes visuais em uma perspectiva autobiográfica" insere-se no campo do ensino de arte, e tem por objetivo investigar os processos de formação, conhecimento e aprendizagem de professores de artes visuais, do ponto de vista de si mesmos, a partir das experiências consideradas por eles como formadoras, bem como a constituição de suas identidades docentes. Vem sendo desenvolvido no Departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina desde 2017. Optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter biográfico, fundamentada principalmente nos trabalhos de Josso, Finger e Dominicé e Nóvoa sobre histórias de vida e narrativas autobiográficas e adotamos, como principais estratégias metodológicas, narrativas orais, verbais e visuais. Os resultados obtidos têm sido publicados em revistas especializadas e eventos científicos na área.

que reflitam a riqueza e a complexidade das amostras e dados de pesquisa, promovendo múltiplos níveis de envolvimento, que são, simultaneamente, cognitivos e emocionais (DIAS, 2013, p. 4).

Dentre as muitas contribuições da PEBA aos estudos no campo da arte e da educação, destacamos algumas que foram fundamentais em nosso trabalho, tais como o fato de: levar em conta as particularidades e especificidades de cada caso vivenciado, experimentado e analisado; considerar a individualidade de cada participante; perceber as relações entre pesquisador e participante como uma troca contínua que, para ambos os lados, agrega conhecimentos e descobertas realizadas pela experiência; valorizar os processos de subjetivação; considerar e acolher maneiras criativas de colher dados e analisá-los de forma interpretativa e, principalmente, utilizar estratégias, recursos e procedimentos da própria arte ou inspirados nela (DIAS, 2013, HERNÁNDEZ, 2013).

A educação e a arte são práticas culturais que se servem de elementos subjetivos para dar ao homem referências básicas para a condução de sua existência. O caráter cultural e simbólico da prática educativa nos leva a questionar o modelo de formação que prioriza os aspectos técnicos e racionais. Os professores constroem seus saberes continuamente no decorrer de suas vidas, nem sempre de forma planejada e/ou consciente, o que justifica a necessidade de se levar em consideração a dimensão psíquica na análise dos processos de construção das identidades e na formação docente. São também o resultado de processos de identificação e diferenciação em relação a outrem, de tomadas de posição no convívio social e também movidas por desejos e necessidades, de forma que carregam consigo os traços das suas culturas, tradições e histórias particulares e, embora dependam e se alimentem de modelos educativos, não se deixam controlar por eles. Se na pós-modernidade colocamos em dúvida a existência de um eu único, um eu idêntico a si mesmo, e passamos a pensar em um sujeito errante, em contínua criação de si mesmo, sempre aberto à dúvida, interessa-nos mais investigar os modos como se inventa, como nos conta a sua própria história e os sentidos que lhe dá, sem esquecer jamais que se trata sempre de uma narrativa.

Só assim se pode escapar, ainda que provisoriamente, à captura social da subjetividade, a essa captura que funciona nos obrigando a ler-nos e escrevermo-nos de uma maneira fixa, com um padrão estável. Só assim se pode escapar, ainda que seja por um momento, aos textos que nos modelam, ao perigo das palavras que, ainda que sejam verdadeiras, convertem-se em falsas uma vez que nos contentamos com elas (LARROSA, 2006, p. 40).

Daí a importância de o professor lançar-se à pesquisa sobre si mesmo, desconstruir suas verdades, reconfigurar seus conceitos e procurar descobrir qual o sentido de sua atuação. Desvelar a sua história e descobrir o que o faz ser o professor que é, observando as diferentes posturas que assume ou assumiu ao longo de sua trajetória.

Esse viés narrativo e interpretativo acabou por resgatar e ressignificar as narrativas biográficas e autobiográficas por sua capacidade de reconstrução da experiência

vivida, valorizando a perspectiva pessoal e o papel dos participantes que atuam como coautores da pesquisa. O investigador deixa de ser um observador distante e se envolve em todo o processo, não apenas como um coletor de dados ou ouvinte das narrativas, mas atuando junto com os participantes colaboradores. O trabalho biográfico exige criatividade em todos os momentos da pesquisa, desde a escolha dos instrumentos de coleta de dados até a interpretação dos dados, que é também um processo de recriação e atribuição de sentidos (JOSSO, 2004).

Os aspectos subjetivos necessitam de especial atenção especialmente quando se trata da formação em arte, dado o seu caráter experiencial, que mobiliza e articula sentidos e emoções ao intelecto. Na procura por novas alternativas para a construção da pesquisa em Artes, a PEBA incorpora e vincula conceitos, objetos e procedimentos derivados das artes visuais a concepções e práticas da educação. Nesse contexto, os artefatos e procedimentos artísticos, bem como as imagens, físicas e mentais, são dados de pesquisa e estratégias metodológicas, podendo ser ainda a própria interpretação dos dados ou a sua apresentação. Como sintetiza Fernando Hernández:

Um tipo de pesquisa de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos (literários, visuais e performativos) para dar conta de práticas de experiências em que tantos os diferentes sujeitos (investigador, leitor, colaborador) como as interpretações sobre suas experiências desvelam aspectos que não se fazem visíveis em outros tipos de pesquisa (HERNÁNDEZ, 2017, p. 44).

Foi nessa perspectiva que se organizou nosso trabalho: realizado no âmbito de um grupo de estudos, pesquisa e formação, composto por professores da rede pública, estudantes e professores de Artes, em um processo de investigação coletivo e colaborativo. Compartilhamos experiências vividas em nossas trajetórias de vida pessoal e profissional que de alguma forma deixaram marcas formadoras e delineadoras de nossas identidades docentes. Objetivamos compreender o significado de nossas escolhas profissionais, processos formativos e do que fazemos na prática de ensino. A opção por essa metodologia e suas respectivas estratégias de coleta e interpretação de dados tem nos permitido criar espaços de compartilhamento de subjetividades por meio da experiência artística, que possibilitem a cada um rever e ressignificar a própria formação. Permite ainda acessar determinadas dimensões da formação do professor, em constante e recíproca interação com a trajetória pessoal, e perceber o quanto ela está imbricada no processo de constituição de sua identidade. Trata-se de elaborações que se dão ao longo do tempo, razão pela qual nos parece mais apropriado falar de processos formativos do que falar de formação, assim como de processos identitários do que de identidade (HALL, 2006; HERNÁNDEZ, 2005; SANTOS, 1999).

As narrativas autobiográficas foram incorporadas aqui como estratégias da pesquisa e materializadas na forma de autorretratos e cartografias envolvendo desenho, pintura e bordado e culminando na produção de uma vestimenta autobiográfica. Na confluência desses territórios e campos de saber, ampliaram-se as nossas perspectivas e olhares para os objetos de nossa investigação.



- Desenvolvimento dos primeiros encontros – produção poética: Confeção de autorretratos, cartografias e Oficinas.
- Momentos de compartilhamento: experiências e reflexões acerca da produção poética das cartografias.
- Criação de vestimentas cartográficas e produção

Fig.1. Autores, 2019. Resumo visual composto por doze fotografias digitais do percurso da pesquisa.

A fotografia como estratégia de pesquisa em arte e educação

O caráter colaborativo, relacional e multidisciplinar da PEBA deriva de sua natureza rizomática². Nesse espaço fronteiriço, estamos constantemente fazendo conexões: entre diferentes campos de conhecimento, entre teoria e prática, entre pesquisadores e colaboradores, entre estudantes e professores, entre arte e educação. No trabalho que realizamos, a arte permitiu criar visualidades para as narrativas de formação, inclusive durante o próprio processo de rememoração das experiências vividas, funcionando como pensamento visual e não somente como representação. Muitas vezes elas revelam nuances e sutilezas das quais o próprio participante não tinha consciência até aquele momento.

Trabalhar com imagens é articular idas e vindas no tempo, inventando mundos e narrando histórias. É escolher e organizar fluxos imagéticos que

² Conforme conceito desenvolvido por Gilles Deleuze e Felix Guattari e aqui referindo-se à possibilidade de se estabelecer múltiplas conexões entre diferentes áreas do conhecimento, entre os diferentes atores da pesquisa, entre diferentes estratégias e encaminhamentos metodológicos (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

se espalham no tempo, realidades múltiplas que se constroem, ficções que se tornam realidades. Ao pensar com imagens, buscamos possibilidades de promover outros espaços e ideias, extraindo dos fluxos do tempo oportunidades de ensinar, aprender, socializar, politizar, educar e criticar nos contrapondo a homogeneidades históricas, artísticas e educacionais. Graças às temporalidades, construímos, recuperamos, revisamos, disputamos, atualizamos e renovamos sentidos e significados (MARTINS, p. 85).

Ao longo do percurso, cada um dos participantes produziu um autorretrato, uma cartografia da formação e uma vestimenta autobiográfica, apresentados ao grupo por meio de narrativas orais e registradas em áudio. Procuramos estimular os participantes a pensar e a expressar-se por meio de imagens. Elas estiveram presentes em todos os momentos e de diversas formas. Além da produção mencionada, foram trazidas fotografias do acervo pessoal, objetos familiares trazidos de casa e trabalhos de artistas. As próprias lembranças suscitadas no processo de rememoração se dão por meio de imagens mentais.

O conjunto dos objetos trazidos e/ou produzidos, bem como todo o conjunto das atividades, foi fotografado, e é justamente sobre esse conjunto de imagens que incide o foco deste trabalho. Desde o início, cada um dos participantes foi convidado a fotografar o processo, com o objetivo de estimular olhares particularizados, diferentes perspectivas e registros poéticos. Pensar em uma apresentação dos resultados e do percurso da nossa pesquisa por meio de imagens fotográficas foi, portanto, uma escolha quase natural.

Um aspecto característico da Metodologia Artística de Pesquisa baseada na Fotografia é a forma como as imagens descrevem, analisam e geram situações que podem ser vistas por outros ângulos, propondo novos modelos de visualização da complexidade do conjunto da cultura material e/ou de um problema educacional (EGAS, 2015, p. 3437).



Fig.2. Autores. Percursos das mãos. 2019. Resumo visual composto por três fotografias digitais da elaboração de produções poéticas do projeto de pesquisa.

Para Ricardo Marin-Viadel e Joaquin Roldán (apud EGAS, 2015), recorre-se à fotografia por meio de dois usos metodológicos: extrínseco – imagem como dado; e o intrínseco – imagem como pensamento visual, de forma a proporcionar ao pesquisador e ao observador dados despercebidos, novas narrativas e questionamentos, tornando o ordinário em extraordinário. A primeira forma de uso é bastante comum e utilizada há muito tempo em pesquisas; já a segunda, é relativamente recente, se dá, principalmente, no contexto das pesquisas de caráter qualitativo e requer o cuidado de não as tornar novamente imagens meramente ilustrativas dos processos de investigação. São imagens que falam por si, sem a necessidade de explicações ou de traduções, dado que, muitas vezes, dá conta do que o texto não foi capaz de fazer ou porque o faz com uma riqueza maior, no sentido de permitir novas compreensões, percepções e conexões.

Os autores sugerem algumas modalidades de uso ou estruturas visuais, tais como a fotografia independente, as séries fotográficas, as foto-colagens e os foto-ensaios. Optamos por trabalhar com a última, por sua capacidade de sintetizar um processo tão rico em imagens e que dificilmente seria descrito textualmente. De acordo com os autores:

Cada uma das fotografias que configuram um foto-ensaio e, sobretudo, as interrelações que estabelecem umas imagens com as outras, compõem sucessivas possibilidades de interpretações e significados até dar forma, com suficiente clareza, a uma ideia ou um raciocínio. Os Fotos-Ensaios podem ser acompanhados de texto escrito, e de fato, na maioria dos casos são publicados assim, mas a contribuição fundamental para a pesquisa é notadamente visual [...] Os fotos-ensaios servem, principalmente para expor uma argumentação visual porque exploram, ao máximo, as possibilidades narrativas e demonstrativas das imagens e não somente suas funções figurativas ou representacionais (MARIN-VIADEL, ROLDAN apud EGAS, 2015).

Mais adiante, complementam que: “O Foto-Ensaio Interpretativo consiste na resposta visual dos resultados da pesquisa” (EGAS, 2017, p. 205), ajustando o alinhamento com os nossos objetivos. Analisar os dados obtidos em um trabalho como este vai além de tabular e categorizar, uma vez que eles não são apenas coletados mas produzidos durante seu desenvolvimento, de modo que não é possível saber previamente o que será produzido pelo grupo.

Para o desenvolvimento deste artigo, apresentamos quatro foto-ensaios elaborados por nós como narrativas visuais de percursos e processos criativos individuais de quatro participantes, a partir das fotografias produzidas pelo grupo. Eles seguem uma organização semelhante entre si, no sentido de trazer os diferentes momentos do trabalho: a apresentação de objetos trazidos de casa; a produção poética de um autorretrato, uma cartografia, e vestimenta autobiográfica; os momentos de compartilhamento com o grupo por meio das narrativas orais.

Individualmente, oferecem ainda um panorama das temáticas surgidas no decorrer do processo de rememoração das experiências reconhecidas por eles como formadoras. Referem-se às primeiras experiências com a arte, às diferentes matrizes e referências culturais familiares, aos diversos contextos educativos desde os primeiros

anos da escolaridade até a graduação ou pós, aos professores ou profissionais com quem se teve contato, às motivações para escolha e permanência na profissão, às aprendizagens adquiridas na prática docente e na interação com os colegas de trabalho e com os seus alunos, aos espaços de pertencimento e às paisagens cotidianas. Revelam um universo de miniprocessos em constante desenvolvimento e interação, resultando na densa trama que chamamos de formação.

Mas é fundamental que se reconheça sempre que as narrativas de formação são tão singulares quanto são as histórias de vida de cada pessoa, já que a formação é muito mais ampla e complexa do que normalmente nos damos conta e está intimamente relacionada aos processos identitários (DOMINICÉ, 2010).

Descobrimo caminhos, reconfigurando rotas: foto-ensaios de trajetórias docentes



Fig.3. Autores. Foto-ensaio. Narrativas visuais da trajetória de formação de TH. 2018 - 2019.



Fig.4. Autores. Foto-ensaio. Narrativas visuais da trajetória de formação de DE. 2018 - 2019.



Fig.5. Autores. Foto-ensaio. Narrativas visuais da trajetória de formação de VI. 2018 - 2019.

insights, tomadas de consciência, novas percepções e entendimentos que afetam a todos ou a cada um dos participantes em diferentes momentos, deslocando-nos de nossos lugares e papéis. A possibilidade de rever e reconfigurar nossas histórias de vida nos leva a uma compreensão maior de nossos processos de formação, levando-nos conseqüentemente, a uma maior autonomia em relação a eles. O conhecimento é construído e compartilhado entre todos e não apenas para uma comunidade acadêmica e a posteriori. Quanto mais seguimos nesse caminho, mais percebemos a necessidade de pensar a pesquisa como formação e a formação como pesquisa, considerando a íntima relação entre uma e outra.

Outro aspecto importante a ser salientado nesse contexto da PEBA, é que, ao nos aproximarmos ou reaproximarmos dos fazeres artísticas ou criativas durante o próprio processo de investigar a formação, repensamos também nossas práticas pedagógicas e atuação docente. De acordo com Rita Irwin: “Problemas de pesquisa estão imersos nas práticas de artistas, educadores ou artista-educadores e, portanto, têm o potencial de influenciar essas práticas no e durante o seu tempo” (IRWIN, 2013, p. 29). A elaboração de autorretratos, cartografias e da vestimenta autobiográfica faz parte do conjunto de estratégias elaboradas para este trabalho, com a finalidade de oportunizar essa reaproximação dos participantes com tais processos, ao mesmo tempo em que nos permite analisá-los enquanto estão em curso.

As imagens estiverem presentes em diversos momentos e com diferentes objetivos: como gatilhos disparadores de memória, como objetos portadores de afetos, como registros de processo e como forma de apresentação dos resultados. A produção de imagens fotográficas para fins de registro foi proposta desde o início em uma perspectiva poética, de liberdade e abertura a olhares particulares sobre as experiências vividas em um espaço de compartilhamento, de escuta de si e do outro. Parte delas registra cada um dos artefatos produzidos ou trazidos para o grupo e outra parte nos convida ao deslocamento, a criar novos significados e outras narrativas.

Pensar sobre a apresentação dos resultados e do percurso da nossa investigação em formato de foto-ensaios foi, portanto, uma escolha quase natural, mas, ao mesmo tempo, desafiadora. Eles compõem uma cartografia de nossa trajetória enquanto grupo de investigação e, concomitantemente, de trajetórias particulares de formação e constituição de identidades docentes. Foram concebidos como apresentação parcial dos resultados de nossas investigações, abertos a múltiplas interpretações e novas interrogações.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia, v. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 189-222.

EGAS, Olga Maria Botelho. Metodologia artística de pesquisa baseada em fotografia: a potência das imagens fotográficas na pesquisa em educação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 24., 2015, Santa Maria. **Anais**[...]. Santa Maria: ANPAP, 2015. p. 3434-3449. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/olga_egas.pdf. Acesso em: 6 jun. 2020.

_____. **As Metodologias Artísticas de Pesquisa em Educação e Deslocamentos na Formação Docente**: a Fotografia como construção de um pensamento visual. 2017. 293 f. Tese. Universidade Prebisteriana Mackenzie. São Paulo. Disponível em <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/3264/5/Olga%20Maria%20Botelho%20Egas.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 39-62.

_____. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.21-42.

IRWIN, L. Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 27 -35.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARIN-VADEL, Ricardo. Las teorías educativas también se hacen com imágenes: pesquisa baseada em artes visuais. In: MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela; MOMOLI, Daniel (org.). **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural**. São Paulo: Terracota Editora, 2018. p. 131-144.

MARIN-VADEL, Ricardo; ROLDÁN, Joaquín. **Metodologías artísticas de investigación em educación**. Málaga: EdicionesAljibe, 2012.

MARTINS, Raimundo. Metodologias visuais. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 83-95.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1999.

Recebido em 13 de junho de 2020.

Aprovado em 06 de julho de 2020.

O processo criativo de um livro ilustrado: uma experiência em artes visuais

The creative process of a picture book:
an experience in visual arts

El proceso creativo de un libro
ilustrado: una experiencia en artes
visuales

Maria Clara de Oliveira Pacheco¹
Arlete dos Santos Petry²

¹ Artista visual e ilustradora, graduada no Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela UFRN e graduanda do Curso de Pedagogia pela mesma universidade. lattes.cnpq.br/8110040254652978 | orcid.org/0000-0002-4444-2041 | quilarap@gmail.com.

² Professora do Departamento de Artes da UFRN na área de Arte/Educação e professora do ProfArtes e do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais, ambos da UFRN. lattes.cnpq.br/7426037066308934 | orcid.org/0000-0003-3120-8501 | arletepetry@gmail.com.

Resumo

Livros ilustrados são produções culturais que associam, em um mesmo suporte, a linguagem visual e a linguagem escrita. A ilustração pretende sugerir novas leituras e interpretações a partir daquilo que o leitor está vendo, instigando a imaginação. Visando entender essa relação entre texto e imagem, é apresentado um recorte sobre o que deve fazer uma ilustração, qual o seu papel no livro ilustrado e o que é necessário a ela. A literatura destinada ao público infantil é outro ponto abordado nesta pesquisa em arte, bem como a organização da disposição dos elementos no processo de diagramação. O foco do trabalho está no processo de criação do livro ilustrado *A Galinha Branca*, levando em consideração como ele foi pensado, executado e registrado. Sendo assim, o estudo teórico acerca dos tópicos abordados vem como resposta às experiências práticas vivenciadas, dissolvendo as fronteiras desses dois aspectos da pesquisa.

Palavras-chave

ilustração; livros ilustrados; literatura infantil; processo criativo.

Abstract

Picture books are cultural productions that mix visual and oral language in the same structure. The illustration is intended to suggest new readings and interpretations from what the reader is seeing, instigating the imagination. In order to understand this relationship between text and image, a clipping is presented about what an illustration should do, what its role in the picture book is and what is needed to it. Children's literature is another point addressed in this research in art, as well as the organization and the arrangement of elements in the layout designing process. This work's focus is on the creative process of the picture book *The White Chicken*, considering how it was thought, executed, and recorded. Thus, the theoretical study about the covered topics comes in response to the practical experiences, dissolving the boundaries of these two aspects of the research.

Keywords

illustration; picture book; children's literature; creative process.

Resumen

Los libros ilustrados son producciones culturales que combinan lenguaje visual y lenguaje escrito en el mismo medio. La ilustración intenta sugerir nuevas lecturas e interpretaciones basadas en lo que el lector está viendo, instigando la imaginación. Para comprender esta relación entre texto e imagen, se presenta una sección sobre lo que debe hacer una ilustración, cuál es su papel en el libro ilustrado y qué es necesario para ella. La literatura para niños es otro punto abordado en esta investigación en arte, así como la organización de la disposición de los elementos en el proceso de diagramación. El enfoque del trabajo está en el proceso de creación del libro ilustrado *La Gallina Blanca*, teniendo en cuenta cómo se pensó, ejecutó y grabó. Por lo tanto, el estudio teórico sobre los temas mencionados responde a las experiencias prácticas vividas, disolviendo los límites de estos dos aspectos de la investigación.

Palabras-clave

ilustración; libros ilustrados; literatura infantil; proceso creativo.

ISSN: 2447-1267

Este artigo trata a respeito do processo criativo do livro ilustrado¹, *A Galinha Branca*, partindo de princípios relativos às etapas de criação da ilustração, a relação da imagem pictórica e do texto literário, além de conceitos específicos da literatura ilustrada e da literatura infantil, e de processos criativos.

O livro é uma produção autoral, voltada ao público infantil (de seis a oito anos), na qual foi proposto equilibrar a escrita e a criação de imagens, de modo que uma linguagem não fosse superior à outra, sucedendo em uma relação de equidade e soma de valores. Como explica Fittipaldi (2008), a imagem narrativa não busca se sobressair ao texto, mas visa juntar-se a ele e amplificar as perspectivas de leitura.

Meireles (2016) reflete acerca da preferência das crianças por algumas histórias e outras não. Segundo ela, a literatura infantil seria aquela que as crianças leem com agrado. Dessa forma, o questionamento principal proposto é: o que é necessário para a criação de um livro ilustrado? O que seria essencial em um livro ilustrado para despertar na criança o interesse?

Meireles diz que, graças a nomes como Perrault e Grimm, narrativas clássicas de outrora foram transcritas, perdurando até hoje. Nesse viés, o livro ilustrado foi um modo de guardar histórias familiares para além da oralidade, a fim de não se perderem no tempo. Além do valor sentimental significativo, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de discutir o lugar da ilustração, e, abrangendo temas tocantes aos tópicos citados, age como base para estudos similares.

Este artigo foi organizado em quatro seções. A primeira traz uma discussão acerca da narrativa e da sua construção, apresentando relatos e os resultados obtidos na pesquisa teórica realizada neste âmbito, com a intenção de responder ao questionamento que indaga o que é necessário para escrever histórias infantis.

Seguindo adiante, a segunda seção trata das ilustrações, contando com relatos de suas produções, expondo a repercussão dos estudos realizados dentro desse recorte e procurando responder o que é necessário a uma ilustração. A terceira seção trata da relação estabelecida entre texto literário e imagem pictórica no livro ilustrado, refletindo sobre de que modo uma ilustração produzida para o livro se relaciona com a narrativa dele. Aborda-se também a necessidade de realizar uma diagramação consciente, apresentando relatos breves acerca de como se deu o processo de diagramar *A Galinha Branca*. Por último, apresenta-se uma seção que discorre a respeito do processo criativo em si e de como tudo foi registrado. Esse tópico também trata a respeito desse registro, como foi feito e como foi pensado.

Esta pesquisa baseou-se na abordagem de pesquisa em arte, que, de acordo com Zamboni (2012), refere-se a trabalhos relacionados à criação artística, realizados objetivando ter como produto a obra de arte. A abordagem viabiliza uma reflexão sobre o ato de criar, facilitando e orientando o artista pesquisador, de forma que promova a interação de componentes da pesquisa, como a observação, a reflexão e

¹ Importante destacar aqui que, o conceito de livro ilustrado utilizado nesse trabalho condiz com a definição do objeto dada por Van der Linden (2011, p. 24): “obras em que a imagem é preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente. A narrativa se faz articulada entre texto e imagem”.

a experiência. Posto isso, foi proposto que o processo estivesse evidente na estrutura do trabalho. Assim, os tópicos foram apresentados na ordem cronológica em que foram ocorrendo, e os conteúdos foram organizados e expostos da forma como foram surgindo no caminho e se agregando à pesquisa.

Para atender essa proposta de processo revelado, foram utilizados os fundamentos da A/r/tografia. De acordo com Dias (2013), essa forma de pesquisa baseada em arte, eleva o papel da criatividade, de modo que o saber, fazer e realizar se fundem, buscando meios alternativos para motivar entendimentos e saberes que os formatos tradicionais da pesquisa não são capazes de fornecer.

Para discussão acerca do processo criativo, a autora utilizada foi Salles (2006 e 2013). Adotou-se a expressão “ações de pesquisa” para designar as etapas do processo sem que estas tenham obrigação de uma ordem de acontecimento distinta. O trabalho foi dividido em cinco ações: consulta bibliográfica; construção da narrativa; concepção das ilustrações; relação texto x imagem; registro do processo criativo. Vale salientar que todos os passos foram registrados em um caderno de artista, que também se tornou uma das fontes de estudo desse processo criativo.

Construção da narrativa

A ideia inicial era fazer o enredo do livro ser construído em torno de histórias acerca da meninice de várias pessoas, porém, ao mesmo tempo que a diversidade na fonte das histórias seria um fator interessante, seria igualmente um problema, posto que seria necessário contextualizar e situar o leitor para cada nova narrativa.

As primeiras histórias foram coletadas partindo de experiências da infância da mãe e das tias de uma das autoras, no contexto de meados da década de 70 em uma casa simples no interior do Rio Grande do Norte. Cresceram dez irmãos juntos, correndo pelos quintais e roçados, fazendo suas sapequices, fato que lhes rendeu uma quantidade considerável de histórias. Ao mergulhar nesse universo, foi possível perceber que já tinha material suficiente para produzir o livro.

Com os relatos em mãos, registrados em gravações, passou-se a reescrevê-los, fazendo alterações que foram julgadas necessárias para se adaptarem ao formato da narrativa do livro. Decidiu-se por organizá-los em pequenos contos, uma vez que seriam muitos acontecimentos para uma única leitura. Então, cada um dos enredos vividos pelas crianças seria um conto. Ao total, foram escritos treze contos.

Considerando custos de produção e tempo, optou-se por focar em apenas um dos contos. O conto escolhido para o primeiro livro foi *A Galinha Branca*, que conta a história de uma das crianças e da sua galinha de penas alvas, que não podia andar pelo quintal sem ficar suja de lama. Assim, os demais contos ficaram como proposta de produções futuras, continuando a *Coleção Histórias da Casa das Dez Crianças*.

Ao escrever os contos, discutia-se como escrever histórias para crianças. O que é necessário a esses textos? Primeiramente, é preciso destacar que, apesar de o

conceito de literatura infantil² ser, basicamente, a produção de textos voltados para crianças, o que se julga próprio à literatura infantil nem sempre é o que vai interessar aos leitores desse grupo. Ou seja, como diz Meireles (2016), quem deve dizer se os livros são ou não apropriados, úteis ou prazerosos para crianças são elas mesmas.

Meireles também diz que não é possível seguir uma “receita de bolo” para a criação dos livros infantis. Isto é, não se pode determiná-los definitivamente, uma vez que não existe um tema específico para crianças, nem mesmo um gênero literário destinado a elas. Para mais, não basta simplificar textos que seriam para o público adulto para que estes possam ser classificados como infantis.

Cademartori (2006) explica que, quando se delimita a quem aquele tipo de literatura se destina, pressupõe-se que é possível saber o que vai interessar ao público em questão. Portanto, seus elementos, linguagem, pontos de vista e temas estariam moldados de acordo com a interpretação do autor. Essa pretensão pode ser problemática, por causa da relação de dependência que a criança tem para com o adulto, agravada pela ausência de correspondência entre autor e leitor. Com isso, a literatura infantil finda tomando o formato de uma linguagem e de um estilo que o adulto acredita serem apropriados para o jovem leitor, aproveitando para transmitir valores que são considerados essenciais para a formação infantil.

Durante a construção da narrativa, hesitou-se quanto a contar para crianças histórias sobre outras crianças que não eram bem-comportadas, pela questão de como impactaria os leitores. Entretanto, como foi dito, o objetivo aqui não é filtrar o que se acha, como adulto, que seria do interesse de uma criança para leitura, uma vez que esse papel apenas a própria criança poderia realizar.

Brenman (2012) diz que a cultura criou produções de arte diversificadas para fortalecer a alma da criança, e que isso faz parte de seu desenvolvimento saudável. Crianças aprontam e aprendem com isso, e, ao poder se identificar com personagens que fazem o mesmo, é possível conseguir maior interesse por parte delas. Ele sugere que os adultos se lembrem de quando eram crianças e do que gostavam ou não. O propósito deve ser produzir livros que façam as crianças mergulharem no universo que está naquelas páginas, que seus textos e significados fiquem cristalizados nelas, bem como suas ilustrações.

Entendendo que a intenção é tratar de assuntos que interessam à infância, como saber se um livro como *A Galinha Branca* estaria apto a ser apreciado por um público composto por crianças? Responde-se essa pergunta retomando Meireles (2016): é necessário submeter o livro ao uso da criança e ver como ela interage com ele. Para tanto, foi realizado uma apreciação com as crianças da Escola Estadual Hegésippo Reis, onde alunos na faixa etária correspondente ao público alvo do livro tiveram acesso à história de Tuca e de sua Galinha de penas brancas.

Nesse momento, foi conversado com eles sobre como acontecem coisas na nossa vida que poderiam ser histórias interessantes ou engraçadas, citando exemplos

² O termo “infantil” é empregado no sentido daquilo que diz respeito ou é relacionado à criança, não como algo imaturo ou pueril.

personais das autoras para ajudar no entendimento. Em seguida, foi pedido que eles pensassem em uma situação cômica vivenciada por eles ou por conhecidos. Então, fizemos a leitura do texto e das imagens presentes em *A Galinha Branca*. A recepção foi muito positiva, possibilitando ver que o livro conseguira prender a atenção das crianças e causar encantamento. Por fim, relacionamos o tema inicial discutido com a história por trás da narrativa, e foi realizada uma oficina de construção de imagens narrativas, partindo dos relatos deles.

Concepção das ilustrações

Os personagens do livro *A Galinha Branca* foram referenciados em pessoas ou animais reais, que conviveram no contexto familiar citado acima. Assim como as histórias que compõem o enredo, os personagens já existiam, cabendo a nós apenas o papel de desenvolvê-los. Para a concepção deles, foram traçados perfis tendo em conta a idade, o caráter das pessoas que os inspiraram e os acontecimentos contidos nos relatos. Essa etapa foi importante para que, durante o desenvolvimento da narrativa, eles se mantivessem constantes. Quanto à parte visual, buscou-se imagens de pessoas nas faixas etárias específicas, além de fotos do acervo familiar, e em seguida foram feitos desenhos imaginando como seriam fisicamente, procurando atribuir algo da personalidade desenvolvida para elas.

Para a construção das cenas, foram pesquisadas imagens que possibilitaram estudar anatomia, posições e expressões que seriam representadas. Partindo daí, foram feitos esboços de possibilidades, até chegar àquelas que comporiam as ilustrações definitivas. Considerando que, para os animais também foram atribuídas personalidades e expressões, a pesquisa de imagens também se estendeu a eles.



Fig. 1: Pacheco, Diagrama do desenvolvimento de uma ilustração, 2018. Montagem digital: fotografia e ilustrações (lápiz grafite e aquarela sobre papel).

A narrativa de *A Galinha Branca* é situada na propriedade onde as crianças cresceram, no interior do Rio Grande do Norte. Era uma fazenda simples, composta pela casa amarela onde viviam eles, um armazém, uma casa de farinha, o curral e os metros de roçado que se estendiam pelo quintal. Para a construção do cenário, foram utilizadas fotografias antigas e atuais do local, além de lembranças e relatos.

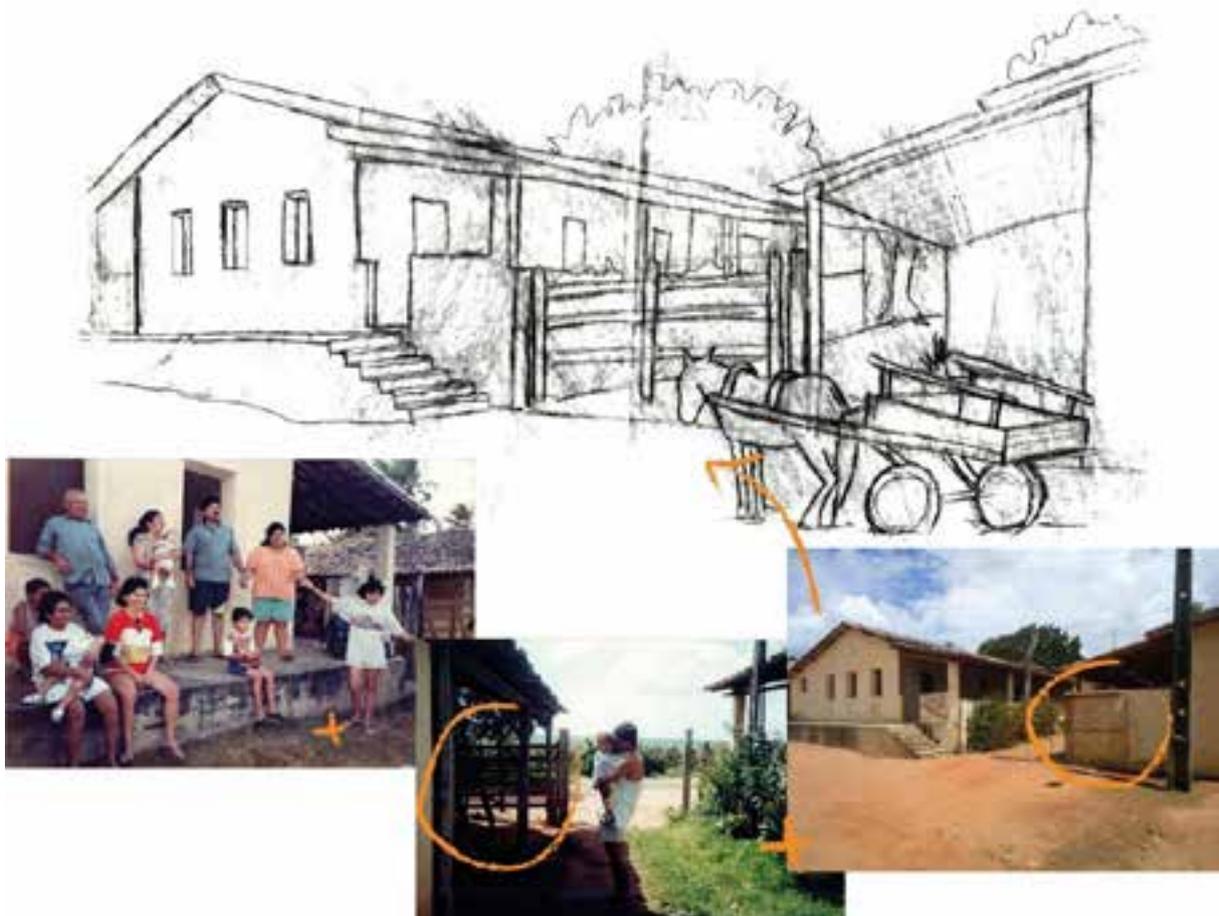


Fig. 2: Pacheco, Esquema da construção do cenário, 2018. Montagem digital contendo fotografias e o esboço de uma ilustração, realizado em lápis grafite. Fotos do acervo pessoal da autora.

Oliveira (2008) destaca a importância do cuidado com a organização do cenário na produção de uma ilustração, dizendo que a escolha do modo de ver a cena cria uma relação de proximidade com o leitor. O ponto de vista determina como o espectador é inserido e aumenta o poder de convencimento da imagem.

Os primeiros esboços, feitos com lápis grafite, foram desenhos rápidos, “sujos”, cheios de manchas, traços sobrepostos e de marcações, com o único intuito de idealizar as composições. Alguns dos esboços surgiram sem precisar de imagens de referência, sendo baseados apenas em memórias. Por ter sido um processo simultâneo em que texto, ilustração e diagramação estão interligados, algumas ilustrações já foram pensadas para ocupar os espaços deixados pelo texto, outras foram feitas livremente, em seguida sendo adaptadas ao espaço, e ainda outras foram feitas para ocupar a maior parte ou toda a página, deixando espaços limitados para o texto ou

trazendo-o para dentro do desenho. Foi o caso da parede de porta-retratos, que foi ilustrada na folha de guarda em páginas duplas, mostrando pessoas importantes e objetos que remetem à vida no interior, crenças etc.



Fig. 3: Pacheco, A Casa Amarela, 2018. Ilustração, aquarela e lápis de cor sobre papel.



Fig. 4 e 5: Pacheco, Capa; É noite no galinheiro. 2018. Aquarela, guache, grafite e gel sobre papel. Ambas as ilustrações foram pensadas com espaço determinado para o texto.

Ressalta-se aqui a importância das páginas duplas compostas somente pela ilustração. Nessas páginas a narrativa é contada unicamente pelas imagens, mostrando ao leitor o que estava acontecendo naquela cena, mas também o deixando com uma margem confortável para imaginar além do que está desenhado.

As ilustrações do livro foram planejadas para apresentar muitos detalhes, aproveitando a aparência dos materiais e do suporte onde foram colocados. Biazetto (2008) diz que a percepção de uma imagem depende de vários elementos visuais, que conduzem o olhar do leitor por ela, dentre eles estão superfície, volume, luz e cor. De acordo com Biazetto, a cor é o elemento visual com mais capacidade de seduzir o olhar e de provocar emoção no processo de percepção da imagem, uma vez que possibilita a criação de significados bastante diversos. Sendo assim, a escolha da paleta de cores é um passo importante e deve ser feita conscientemente.

Após ter terminado os rascunhos em grafite que completariam todo o livro, partiu-se para a inserção das cores. Por se tratar de um cenário do sertão, a predominância foi de tons quentes, embora não se exclua tons mais frios, já que eles foram necessários para proporcionar contrastes e pontos de destaque.

As ilustrações foram pensadas para um suporte bidimensional bastante comum, que é o papel. A aquarela foi o material predominante utilizado, porém não o único, já que a associação de outros materiais poderia acrescentar qualidade expressiva ao trabalho e contribuir para o processo. Deve-se lembrar que não existe um único caminho para a criação de uma ilustração, que a técnica, os meios ou o estilo dessa produção são consequência das escolhas do artista/ilustrador, e que é possível explorar os limites dessas escolhas. Sendo assim, a mistura de mídias pretende contribuir para efeitos de contraste, volume e textura.

As autoras Nikolajeva e Scott (2011) definem livro ilustrado como o tipo de produção que suporta as linguagens verbal e não verbal de maneira igual, sendo ambos igualmente essenciais para a interpretação completa da obra. De acordo com essas autoras, a ilustração pode ter a função de contraponto, reforço ou redundância à narrativa textual. Ramos (2013) completa esse pensamento ao dizer que as imagens presentes em um livro ilustrado têm o potencial de concordar, tensionar, negar, expandir ou propor uma nova visualidade ao que está dito no texto escrito.

Van der Linden (2011) diz que várias produções da literatura ilustrada exibem sinais do instrumento utilizado pelo artista, como pincel, lâminas, dedos e outros, bem como, deixam visível a marca do gesto e os suportes originais, tais quais papel, papelão, tela, madeira. Essas marcas podem ser vistas como evidências do traço pessoal do artista, uma vez que é possível identificar técnicas, materiais e gestos do ilustrador como característicos da individualidade de seus trabalhos.

Em *Pelos Jardins Boboli* (2008), Oliveira afirma que os desenhos são como um alfabeto pessoal do artista, uma caligrafia própria e individual. Também destaca que um bom desenho e estruturação satisfatória não é pressuposto de que se vá obter boas ilustrações. A partir daí, Oliveira levanta o questionamento que é também compartilhado nesta pesquisa: o que seria desenhar bem para o ilustrador? Ele diz que o significado do bom desenho no universo da ilustração é aquele capaz de captar

a sonoridade das palavras e a essência das cenas. Além disso, ele também destaca que parte da qualidade da ilustração se dá pela adequação visual ao texto.

Também se destaca a afirmação de Ramos (2013), quando ressalta que não é a quantidade de ilustrações que vai definir o valor e a importância de um livro, mas sim a função que estas exercem conjuntamente com a narrativa. Portanto, todos os detalhes são importantes quando se trata da arte de contar histórias com ilustrações.

A ilustração deve cativar a curiosidade, de maneira que possa incitar novas leituras complementares àquelas que estão visíveis. Uma concepção que sumariza bem essa relação é a que diz que a ilustração seria como um prisma, jamais como um espelho. Sendo assim, o ilustrador deve trabalhar nessa interseção entre o que se pode olhar e o que não se pode, por não estar visivelmente ilustrado. O resultado disso é o encantamento, a cristalização da imagem literária na memória do leitor.

Por fim, aqui considera-se pertinente a fala de Biazetto (2008), na qual ela diz que cada ilustração proposta para um livro deverá estar bem resolvida, não somente de maneira isolada em seus aspectos particulares, mas também em conjunto com as demais e com o texto. A partir dessa afirmação, abre-se espaço para falar a respeito da diagramação e do projeto gráfico, tópicos que serão discutidos adiante.

Relação texto e imagem

Van der Linden (2011) afirma que o livro ilustrado traz em si texto e imagem, e que a relação entre eles só se torna possível quando colocamos os dois de maneira equilibrada. Fittipaldi (2008) completa o pensamento dessa autora quando afirma que entre o texto e a imagem há uma relação de intimidade, de forma que quando interligados, o texto que conta a história e a imagem que a reconta por meio de outras interpretações, vão ressignificar as narrativas.

Moraes (2008) destaca que o livro é um objeto que tem corpo, e que esse corpo delimita forma, tamanho, cor, tato e cheiro. Esses elementos são os fatores que determinam como o objeto livro se apresenta para nós. Ele também afirma que o projeto gráfico é o procedimento pelo qual o livro vai propor seus espaços, relacionar seus textos e imagens e construir assim o ambiente que será percorrido pelo leitor, além de determinar como ele realizará esse trajeto.

Ramos (2013) reforça a importância da diagramação, ao apontar que por meio desse processo, se torna possível saber à primeira vista do que se trata o material que se tem em mãos. Além disso, ela diz que a escolha da tipografia vai tornar o texto mais ou menos legível, mais ou menos atrativo para leitura. A fala de Oliveira (2008) é complementar quando acrescenta que é primordial considerar os espaços vazios na diagramação, bem como as relações entre manchas de texto, a tipografia escolhida, as vinhetas e as imagens. Ambos os autores concordam no enfoque à importância do formato dado à massa visual do texto.

Assim como Moraes, Bianco-Levrin (2011) concorda que é fundamental o

ilustrador fazer parte do projeto gráfico do próprio livro, uma vez que essa ligação entre as diferentes etapas da produção vai proporcionar uma integração mais eficaz entre texto e imagem. É imprescindível haver esse diálogo e harmonia entre as pessoas responsáveis pelas etapas da produção do livro, para que este seja um objeto capaz de estimular o sensorial e a contemplação estética no leitor.

Seguindo adiante, foi pensado a respeito das dimensões. Observando custos e possibilidades de impressões, optou-se pelo formato 20cm x 20cm. Tendo essas definições estabelecidas, foi esboçado à mão como seria o livro, para ter noção de como as dimensões ficariam fisicamente e para desenvolver alguns protótipos das ilustrações. Essa boneca foi composta de rascunhos em grafite, e ajudou a ter uma noção inicial de quantos quadros seriam necessários e da localização de alguns componentes. Após isso, no aplicativo Adobe InDesign, foram elaboradas composições mais completas de como ficaria o preenchimento de cada página.

A respeito da tipografia, foi considerado que os possíveis leitores estariam em fase de alfabetização. Portanto, as fontes escolhidas prezavam por uma boa visibilidade no corpo do texto. A quantidade de texto varia em cada página, mas no geral, os parágrafos são curtos. Há também variação na forma como texto e imagens estão dispostos: há composições nas quais a imagem predomina, ou nas quais a narrativa é contada apenas pelas imagens; em outras, o texto é mais evidente, e há ainda as que a ocupação do espaço ocorre de maneira mais igual.

Pensando no livro como objeto, coube considerar como seria a pegada do leitor nele. Tendo em vista que o livro *A Galinha Branca* foi pensado para crianças, devido ao tamanho das mãos, o espaço da pegada não precisa ser tão grande. Considerando as medidas escolhidas e o número de páginas, o livro pode ser manuseado de forma livre, sem maiores implicações causadas pelo peso do objeto.

Após terminados os esboços coloridos das ilustrações, foi feita uma terceira boneca, utilizando a mesma estrutura de diagramação do segundo protótipo, apenas adequando as imagens e fazendo os ajustes necessários, como correções no texto e adição de páginas. Foram impressas algumas páginas dessa boneca para visualizar como ficaria o material impresso em cores. Por fim, completou-se a diagramação no Adobe InDesign, utilizando as ilustrações finalizadas e preparando o material para a versão final. As impressões foram feitas em gráfica, sendo a capa feita de papel cartão e o miolo de papel couchê. Essa escolha prezou por melhor qualidade de cobertura da tinta, tamanho certo e material adequado e acessível.

Processo criativo & registro

Inicialmente, destaca-se a definição de processo criativo em arte formulada por Salles (2006), a qual diz que o processo de criação pode ser explicado como um movimento dinâmico, flexível e de variação contínua, no qual não se consegue determinar um ponto inicial, nem final, que é sustentado pela lógica da incerteza, e que abre espaço para a intervenção do acaso e para a introdução de novas ideias. Isto é, o processo da construção de uma obra de arte pode ser visto como algo em

constante mudança, sujeito a intervenções e acréscimos em todas as suas etapas.

Portanto, devido a esse estado constante de “acúmulo”, é impossível prever qual será o resultado desse movimento, já que não há como precisar um ponto final ou inicial. Sugere-se então, pensar o processo como algo que não se sabe ao certo quais foram as motivações exatas ou em que ponto da vida do artista elas surgiram, bem como, não se sabe até que ponto esse caminho de construção pode ir, a menos que se experimente até onde a linha pode se esticar.

Iniciou-se o registro desse processo criativo em um caderno de artista, porém, o material de que ele era feito não era favorável ao uso de mídias que requerem absorção de água ou pigmento. Por causa disso, optou-se por não fazer os desenhos nesse caderno, que passou a ser utilizado para anotações, para colagens de referências e de rascunhos feitos em outras superfícies.



Fig. 6 e 7: Pacheco, Caderno de artista 1 e 2, 2018. Páginas retiradas do caderno de processos, contendo colagens de referências visuais.

Discutiu-se acerca da utilização de um fichário como suporte de registro. Embora fosse uma opção que apresentaria bastante flexibilidade, proporcionando ordenar, acrescentar ou retirar materiais de acordo com o que se julgasse pertinente para essa construção, havia a questão de que a possibilidade de alteração da sequência dos registros acabaria apagando o rastro do processo de criação.

De acordo com Salles (2013), o rastro é definido como os vestígios deixados pelo artista, que oferecem modos de captar como se desenvolveu o pensamento criativo, quais foram as ideias e as decisões tomadas naquele ponto da produção, qual foi o caminho percorrido até chegar ao resultado. O rastro permite a um observador externo perceber detalhes, novas perspectivas e até criar teorias a respeito do que não necessariamente estaria visível para aquele que apenas olhasse o produto do processo. Logo, optou-se por manter o caderno de artista com o qual tinha iniciado a documentação do processo, mas não foi descartado o uso do fichário para arquivar o conteúdo que não era comportado pelo caderno.

Retomando que no processo criativo não há como saber qual o ponto inicial nem o final, considera-se importante falar a respeito das referências que, como artistas, vamos recolhendo ao longo da vida de forma não intencional. Salles (2006) diz que o artista trabalha imerso em sua cultura e tradição, e que acontecimentos corriqueiros

podem abrir inúmeras possibilidades de ideias, que podem ser desenvolvidas e refletidas em suas produções. Pode-se dizer que a arte produzida por esse artista se permeia com sua vida em diversos aspectos, estando ligada a tempos, espaços e fortes marcas pessoais. No caso de *A Galinha Branca*, um dos fatores motivadores de sua produção foi a ideia de transformar as histórias ouvidas na infância de uma das autoras em ilustrações. Ou seja, sem que se percebesse, esse processo começou bem antes do momento específico em que foi decidido.

Para atender a proposta de deixar o desenvolvimento do processo de criação evidente, procurou-se organizar o conteúdo na ordem em que foi acontecendo, e, para facilitar o entendimento do leitor, adotou-se a expressão ações de pesquisa para referir-se às ações que possibilitaram a realização deste trabalho. Essa expressão descreve as etapas do processo criativo sem exigir que elas tenham acontecido numa ordem específica, já que o processo não acontece de forma linear. Sendo assim, todo o processo foi dividido em cinco ações de pesquisa: consulta bibliográfica, construção da narrativa, concepção das ilustrações, relação texto x imagem e registro do processo criativo. O diagrama abaixo mostra como se deu a distribuição dessas ações no decorrer dos dois anos de desenvolvimento delas, sendo cada linha vertical a representação de um mês e os blocos coloridos as ações ao longo desse período. Cada ação de pesquisa está caracterizada por uma cor.

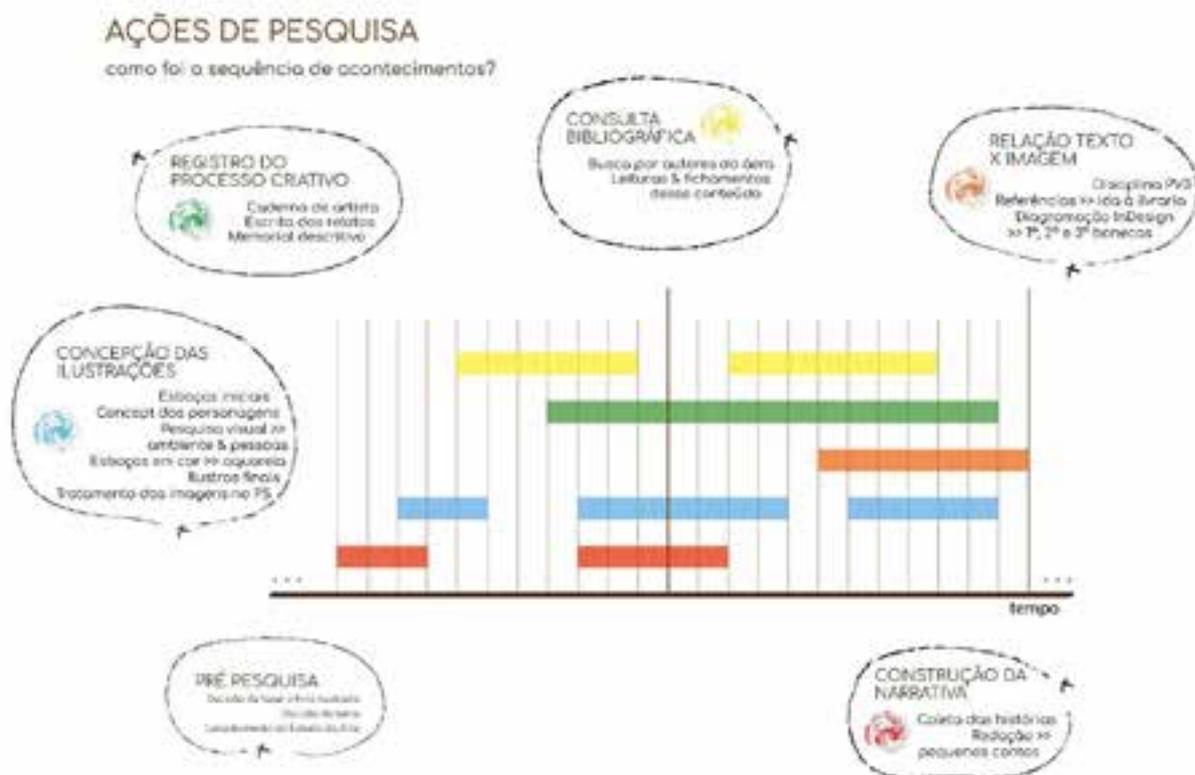


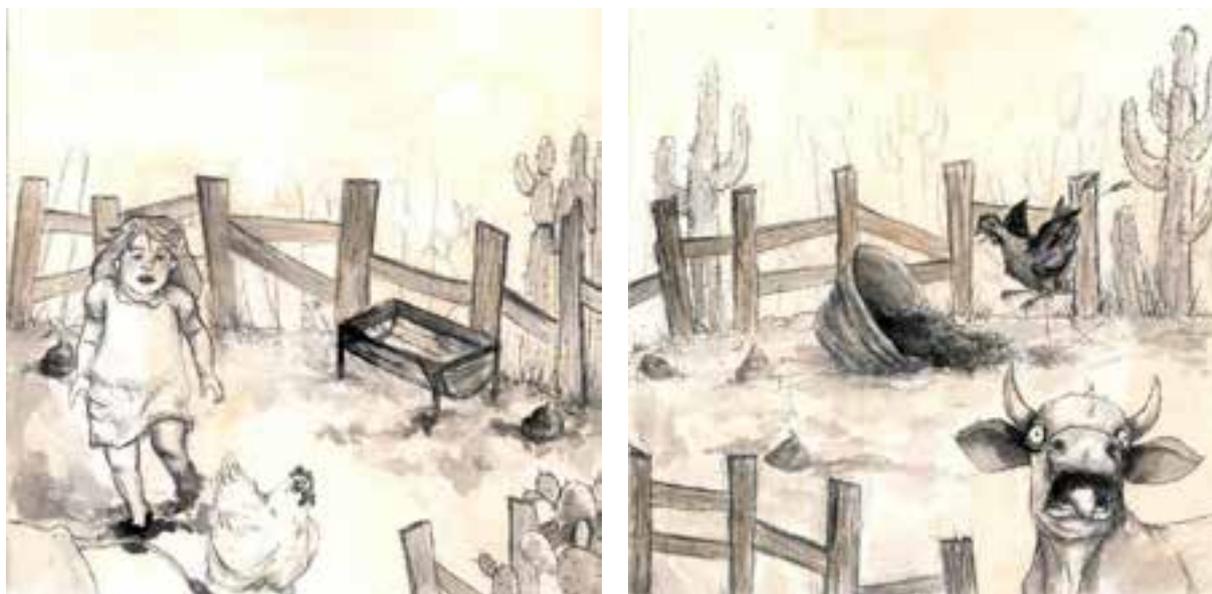
Fig. 8: Pacheco, Diagrama das Ações de Pesquisa, 2018.

Outro ponto importante que diz respeito a esta pesquisa é que a teoria surgiu como resposta à prática. As experiências reais que estavam sendo vivenciadas no processo fizeram necessário buscar conteúdos teóricos que pudessem embasar aquilo

que estava sendo feito e responder aos questionamentos que haviam surgido. Salles (2013) diz que o artista levanta hipóteses e vai testando-as continuamente.

Pensando no âmbito da aplicação didática do trabalho, considerou-se que, além de destacar o processo e suas etapas no caderno de artista, seria pertinente também mostrar partes do desenvolvimento das ilustrações na estrutura do próprio livro ilustrado. O propósito foi mostrar diferentes fases de finalização das ilustrações que compõem *A Galinha Branca*, de forma que a criança pudesse perceber que existe um processo atrás daquela imagem, que ela não surgiu pronta daquela forma.

Fig. 9 e 10: Pacheco, Tuca pega a galinha 1 e 2, 2018. Ilustrações (grafite e aquarela sobre papel).



Considerações finais

Neste artigo, buscou-se responder à questão do que seria necessário para a criação de livros ilustrados, considerando os aspectos relacionados à narrativa, às ilustrações e à diagramação. Além disso, foi abordada a produção do livro ilustrado *A Galinha Branca*, falando de suas etapas e pensando acerca de seu processo criativo. Ao final dessa trajetória, é possível elencar algumas reflexões conclusivas.

Primeiramente, no âmbito da narrativa e da literatura para a infância, foi questionado como se deveria escrever histórias para crianças: o que levar em consideração? Como definir o que seria próprio ou não? Como foi discutido e embasado pela fala das autoras Meireles, Zilberman e Cademartori, um dos principais quesitos a se considerar é que, quem diz o que é ou não relevante para leitura do público infantil é a própria criança. Apesar de não haver uma fórmula padrão, o fator da identificação com o que é contado tem grande significância. Brenman sugere se colocar no lugar da criança e tentar lembrar a própria infância, retomar o que nos chamava a atenção e nos instigava. Assim, para a produção de *A Galinha Branca*, as histórias não foram filtradas para servirem de exemplo, possibilitando às crianças se

identificarem com os personagens e suas aventuras.

Posteriormente, foi trazido à tona a questão da produção das ilustrações, novamente levantando a pergunta: o que é necessário à ilustração? Qual o seu lugar e peso no livro ilustrado? É de concordância dos autores citados que, a ilustração não deve tentar superar o texto, assim como o texto também não deve se sobressair à ilustração. A imagem não vai ser redundante ao texto, pelo contrário, vai proporcionar uma visão expandida daquilo que está escrito. A ilustração só desperta interesse se deixar uma margem para a imaginação. O papel da ilustração no livro seria proporcionar que o leitor crie imagens pessoais, que estariam escondidas dentro do livro que se está lendo, apenas visíveis ou imagináveis para cada um. Pensando nisso, em algumas páginas a narrativa foi composta só por imagens, possibilitando uma leitura mais livre do que estava sendo representado, em outras, onde o texto era predominante, foram inseridas ilustrações de objetos ou ícones que tivessem relação com a história, de forma que instigassem a imaginação.

Em seguida, foi discutida a relação entre texto e imagem pictórica no contexto do livro ilustrado. Van der Linden (2011) afirma que essa relação só é possível quando ambas as partes são colocadas de forma que uma contribua com a outra.

Outro ponto abordado foi a diagramação, processo pelo qual o livro propõe como relacionar textos e imagens e construir o caminho que o leitor vai percorrer. É a diagramação que vai dar a cara do livro, por isso, cada detalhe é importante. Ainda nesse âmbito, Moraes (2008) enfatiza que é fundamental o ilustrador fazer parte do projeto gráfico do livro, uma vez que essa ligação entre as diferentes etapas da produção vai proporcionar uma integração mais eficaz entre texto e imagem.

Por fim, falou-se quanto ao processo criativo e de seu registro. Salles (2006 e 2013), autora utilizada para embasar essa discussão, afirma que no processo de criação artística não há como determinar ponto inicial nem final, bem como, não se pode prever quais serão os resultados. Construir uma obra de arte é um processo de constante mudança. Ao pensar nas formas de registro dessa construção, o rastro do processo é outro ponto relevante. Salles o define como traços deixados pelo artista, que oferecem maneiras de captar como se deu o pensamento criativo.

Referências

BIANCO-LEVRIN, Nicolas. As sequências de imagens. In: VAN DER LINDEN, Sophie. **Para Ler o Livro Ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.) **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

BRENMAN, Ilan. **Mostrar ou não mostrar?** Eis a questão. Coluna Palavrórios e Rabugices. Edição 229. Revista Crescer. Porto Alegre: Editora Globo, 2012. < <https://revistacrescer.com.br>

globo.com/Colunistas/Ilan-Brenman/noticia/2013/03/mostrar-ou- -nao-mostrar-eis-questao.html > acesso em 02 Nov. 2018.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. 1ª ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.) **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.) **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Ieda de (Org.) **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 6ª ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação: construção da obra de arte**. 2ª ed. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A produção cultural para a criança: a criança e a produção cultural**. 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Recebido em 20 de julho de 2020.

Aprovado em 10 de agosto de 2020.

Corpocinetismo: relações entre a representação do corpo humano e esculturas cinéticas

BodyKinetics: relationships between the
representation of the human body and
kinetic sculptures

Brenda Gomes Bazante¹

¹ Mestranda em Artes Visuais pela UFPE, Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Norte do Paraná (2018), Especialista em Metodologia do ensino de Artes. Atualmente é diretora do Ateliê de Artes Visuais Flor de Antúrio. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Escultura e Arte Cinética.
E-mail: brendabazante@live.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2302455310889408>

Resumo

Este artigo apresenta aspectos relativos à arte que se move, ou que apenas sugeriu o movimento, e à representação da corporalidade humana por meio da Arte Cinética. Ao juntar estes dois campos de investigação estou elaborando o conceito de Corpocinetismo. Termo que dará conta de exemplificar esculturas móveis, móveis ou instalações que contenham silhuetas de corpos movendo-se ao sabor do vento, da interação com o espectador ou com qualquer outra força motriz utilizada no cinetismo. Para alcançar este objetivo examinei a produção de artistas que desenvolveram pesquisas e obras envolvendo mobilidade e representação do corpo humano na Arte Cinética e em outros movimentos a partir do século XIX, conseqüentemente encontrando referências para o processo criativo elaborado na pesquisa "Cadê as Travas Transcorpocinéticas?" em desenvolvimento no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Além disso, pretendo com este texto contribuir para a ampliação do conceito de cinetismo levando em conta o que diz Hans Belting e a produção de artistas da cultura popular brasileira, trazendo obras dos Mestres Miró dos Bonecos, Saúba e Otávio, referências quando se trata de bonecos e brinquedos populares móveis. A revisão de literatura será adotada como metodologia e autores como Argan (1992), Archer (2012), Krauss (1998) e Gombrich (2013) me conduziram na História da Arte e Ostrower (2001) e Valente (2015) em Criatividade. Por fim apresento alguns esboços e estudos ligados ao processo criativo em progresso no referido programa e finalizo considerando que a fruição das obras de artistas clássicos e de artistas da Cultura Popular contribuíram para aguçar minha imaginação. Assim como as ideias e experiências apresentadas sobre processos criativos estimularam a incorporação, tanto do aprendizado obtido na minha trajetória criadora como do meu próprio estilo/personalidade na confecção de futuras obras

Palavras-chave

viagem, fenomenologia, paisagem urbana.

Abstract

This article presents aspects related to the art that moves, or that only suggested movement, and the representation of human corporeality through Kinetic Art. By combining these two fields of investigation i am elaborating the concept of corpokineticism. Term that will give and example of mobile or installations that contain silhouettes of bodies moving with the wind interaction with the viewer or other any driving force used in kineticism. To achieve this goal i examined the production of artists who developed research and works involving mobility and representation of human body in Kinetic Art and other movements from the 19th century on, consequently finding references to the creative process elaborated in the research "Where are the Transcorpokinetic Tranny?" under development in the Associated Postgraduate Program in Visual Art UFPE/UFPB. Furthermore i intend with this text to contribute to the expansion of the concept of kineticism taking into account what Hans Belting says and the production of artists of brasilian Popular Culture, bringing works by the Masters Miró dos Bonecos, Saúba e Otávio, references When it comes to popular dolls and mobility toys. The literature review will be adopted as a methodology and authors such Argan (1992), Acher (2012), Krauss (1998) and Gombrich (2013) led me in Art History and Ostrower (2001) and Valente (2015) in Creativity. Finally, i presente some sketches and studies related to the creative process in process in the referred program and i conclude considering that the enjoyment of the works of classical artists and artists of Popular Culture contribute to sharpen my imagination. As well as the ideas and experiences present about the creative processes stimulated na incorporation both of the learning obtained in my creative trajectory and my own style/personality in the making of future works.

Keywords

travel, phenomenology, urban landscape.

ISSN: 2447-1267

We renounce the thousand-years-old delusion in art that held the static rhythms as the only elements of the plastic and pictorial arts. We affirm in these arts a new element the kinetic rhythms as the basic forms of our perception of real time

(GABO, PEVSNER, 1920).

Que se inicie o movimento. 1, 2, 3 e já.

Antes de iniciar esta caminhada, esta movimentação que em alguns momentos irá parecer uma maratona, sinto a necessidade de trazer para este artigo um breve relato que justificará meu interesse de pesquisa. Tudo começa na graduação em Licenciatura em Artes Visuais quando me apaixonei pela Arte Cinética passando a criar obras que foram apresentadas em algumas exposições na Região Metropolitana do Recife. Enquanto isso, assistia a militância trans lutando e buscando nossos direitos nas mais diversas esferas. Em alguns momentos eu também compus mesas e debates que tratavam do tema Transexualidade, mas até então a minha prática artista mantinha-se focada na abstração.

Neste período a ausência de produções que envolvessem a experiência enquanto mulher trans começou a incomodar o meu fazer artístico. Sendo assim decidi pesquisar formas de associar a representação da corporalidade trans/travesti com a arte cinética e trazer para as minhas criações tanto a paixão pelo cinetismo quanto a vontade de militar como artista.

Tendo em vista este cenário percebi que diante de mim formava-se um desafio enorme, uma corrida de longas distâncias a vencer que me deixou bastante estimulada, pois incluir detalhes tão pequenos, como os que diferem um corpo trans de um cis¹ numa obra que se move, demandaria práticas que nunca havia tentado, conseqüentemente sairia deste cenário como uma artista melhor, moldada pela minha práxis (VALENTE, 2015; FAYGA, 2001). Além disso, trabalharia mesclando duas áreas com as quais me identifico, como mencionado anteriormente, e que são completamente diferentes. Além do mais essa junção é muito fértil, pois alimenta meu desejo de transcender a abstração historicamente presente nas esculturas cinéticas e evidencia uma característica significativa em processos criativos, o caráter empírico envolvido que “é fundamental para o pensamento artístico atuar sobre os fenômenos em sua totalidade” (VALENTE, 2015, p. 18).

O conteúdo apresentado neste trabalho é parte integrante da pesquisa “Cadê as Travas Transcorpocinéticas?” em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB e tem por objetivo entender como retratar a corpo

¹ Um corpo cis, ou cissexual é aquele que se identifica com o gênero ao qual foi atribuído após o nascimento, por exemplo: uma pessoa nasce com uma vagina e se identifica como mulher. Será uma mulher cisgênera. Caso contrário, ou seja, um corpo trans será aquele de uma mulher que nasce com uma vagina, mas identifica-se como homem, exemplificando um homem transexual.

humano por meio da arte cinética. Além disso busca cooperar com a ampliação das fronteiras do conceito desta linguagem para além daquele descrito nos livros de história da arte relacionando a produção de artistas europeus/americanos ligados ao cinetismo com os da cultura popular que incluíram movimento em suas obras e finalmente encontrar referências e caminhos investigativos que auxiliem o processo criativo elaborado na pesquisa acima citada.

Dito isto, antes de construir uma obra que desse conta de apresentar as sutilezas da identidade trans por meio de uma escultura cinética eu preciso entender como e se o corpo humano foi representado por meio desta linguagem. Para isto recorri à revisão de literatura como metodologia. Reexaminei autores da História da Arte ocidental para, considerando o que dizem historiadores clássicos como Archer (2013), Argan (1992), Gombrich (2013) e Krauss (1998) e a produção de alguns artistas mestres da cultura popular, tentar responder a seguinte pergunta: quais as relações entre esculturas cinéticas e a representação do corpo humano? Pode um móvel reproduzir corpos que, por meio da identidade, subvertem um discurso cultural hegemônico que válida apenas a cisheteronormatividade²? Como estes artistas e suas criações podem influenciar e oferecer caminhos investigativos e referências para o processo criativo desenvolvido numa pesquisa que envolva representação do corpo de mulheres trans e Arte Cinética?

De acordo com o Argan (1992), Krauss (1998), Archer (2013) e Gombrich (2013), historicamente as esculturas cinéticas tenderam para a abstração, exceto por alguns trabalhos de Howe (1954-) e Calder (1898-1976) que construíram, pontualmente, obras que representaram corpos em movimento. Do mesmo modo, essas referências me levam a refletir sobre a seguinte questão: será que o corpo humano não teria aguçado a criatividade dos cinéticos?

Procurando responder essa questão examinei as referências sobre o tema em busca de respostas. Neste momento ficou clara a importância de adotar um conceito que orientasse a procura por indicações de esculturas e artistas que atendessem ao recorte desta pesquisa, consequentemente separando-os de obras e criadores que apenas sugerissem movimento. Desta forma a seguinte definição será adotada:

Arte cinética significa arte que envolve movimento. (A palavra deriva do grego Kinesis, movimento, Kinetikos, móvel.) Mas nem toda arte que envolve movimento é "cinética", no sentido preciso em que o termo é usado quando falamos de arte cinética. Desde os tempos mais antigos, os artistas interessaram-se em descrever o movimento - o movimento de homens e animais: cavalos galopando, atletas correndo, leões saltando sobre suas presas e pássaros em vôo. Por outras palavras eles se interessaram pela representação do movimento ou, para ser mais exato, de objetos que se movem. Mas o artista cinético não se preocupa em representar o movimento: está interessado no próprio movimento como parte integrante da obra (BARRET, 1991, p. 150).

² Expressão relacionada a corpos que se identificam como heterossexuais e cisgêneros, ou seja, possuem a identidade de gênero e o sexo biológico alinhados, além do desejo sexual pelo sexo biológico oposto. Tudo isso considerado como o padrão a ser vivido, como o normal (BUTLER, 2020).

Uma vez estabelecido o conceito sinto a necessidade de dar um passo atrás em busca de soluções para as minhas inquietações sobre corpos humanos e arte cinética. Reexaminei os textos em busca das origens desta linguagem a fim de entender como, quando e por que alguns artistas começaram a criar obras com partes móveis. Não é minha intenção nesta pesquisa esgotar todas as possibilidades de respostas para estas perguntas nem mesmo determinar um período exato para o início destas experimentações entre corpo e movimento na arte. O que procuro com esta investigação é oferecer uma visão, a partir da leitura do referencial teórico, sobre os primórdios da escultura cinética e dos movimentos que a antecederam.

Em comum os autores pesquisados concordam com a afirmação de que “a arte cinética se desenvolveu de um interesse geral pelo construtivismo e de um interesse mais particular pelas primeiras peças de Naum Gabo” (ARCHER, 2012, p. 18). A partir desse dado apresento obras e processos criativos de diversos artistas que pesquisaram/apresentaram o movimento, ou a sua sugestão, e o corpo humano em suas obras. Entre eles estão: Étienne Jules Marey, Eadweard Muybridge, Marcel Duchamp, Umberto Boccioni, Naum Gabo, Alexander Calder e Anthonie Howe.

Examinar o legado destes grandes artistas é relevante para a busca efetuada neste artigo, contudo ao debruçar-me sobre a produção de artistas da cultura popular brasileira como o Mestre Miró dos Bonecos, o Mestre Saúba e o Mestre Otávio posso ampliar o leque de referências sobre a representação do corpo humano no cinetismo e ao mesmo tempo questionar e contribuir para a ampliação do conceito de Arte Cinética. Afinal precisamos colaborar com a reconstrução da nossa História da Arte, trazendo artistas que foram deixados de lado em detrimento de outros, tratados como artesãos, como se este trabalho fosse inferior ao do artista.

Belting (2006) discute os equívocos do enquadramento ao qual a história da arte estava submetida e coloca-o em jogo ao dizer que “tudo o que nele encontrava lugar era privilegiado como arte, em oposição a tudo o que estava ausente dele” (BELTING, 2006, p. 25). Desta forma é preciso aumentar a visibilidade daqueles que foram ofuscados para que apenas alguns nomes, geralmente da Europa, dos EUA e pouquíssimos brasileiros, tivessem todo o mérito e praticar o que nos pede o Revisionismo Histórico. Movimento que acredita que

O fim da história da arte não significa que a arte e a ciência tenham alcançado o seu fim, mas registra o fato de que na arte, assim como no pensamento da história da arte, delinea-se o fim de uma tradição, que desde a modernidade se tornara o cânone na forma que nos foi confiada (BELTING, 2006, p. 23).

Juntamente com estes estudos começo a estruturar o conceito de Corpocinetismo baseando-me na ideia de que entre um corpo A (fisicamente inalterado) e um corpo B (alterado nas esferas cirúrgicas, estética e endocrinológica) existem fatores culturais, pessoais e sociais motivando mudanças que ocorrem num determinado tempo. Elas variam de velocidade conforme condições de saúde e financeiras de seus praticantes que chamarei de Pessoas Corpocinéticas. Essas mudanças/intervenções indicam uma movimentação que parte do corpo A para o B e é justamente esse movimento que

pretendo trazer para minhas obras cinéticas.

Ao fim deste percurso alcanço a linha de chegada mostrando esboços e alguns conceitos favoráveis que foram extraídos das obras e das metodologias empregadas pelos artistas/autores pesquisados criando um escopo que orientará o processo criativo a ser utilizado na Pesquisa “Cadê as travas Transcorpocinéticas?”.

Dito isto sigo para a análise de uma série de fotografias, pinturas e esculturas que a partir de meados do século XIX começaram a incluir a mobilidade, ou a sua sugestão, nas artes visuais.

Móviles, cronofotografias, balés mecânicos aéreos e a arte que se move

Procurando entender como os artistas incluíram o movimento em suas obras resolvi iniciar esta revisão partindo de um período muito importante para a História da Arte ocidental: o surgimento da fotografia³. Segundo Argan (1992) com o advento desta linguagem se estabelece uma discussão em torno das produções artísticas e fotográficas, tendo seus significados e valores no centro da problemática. A partir de 1839, ano de invenção da fotografia, muito dos serviços antes realizados pelos pintores começaram a ser transferidos para os fotógrafos, conseqüentemente sua origem ocasionou “na segunda metade do século passado, uma profunda influência sobre o direcionamento da pintura e o desenvolvimento das correntes artísticas ligadas ao Impressionismo” (ARGAN, 1992, p. 78).

Esta interferência pode ser percebida por meio da utilização dos experimentos cronofotográficos realizados por Étienne- Jules Marey (1830-1904) que tornaram “visíveis inúmeras coisas que o olho humano, mais lento e menos preciso, não consegue captar; passando a fazer parte do visível todas essas coisas (por exemplo, os movimentos das pernas de uma bailarina)” (ARGAN, 1992, p. 81). Segundo Buccini (2017) Marey desenvolveu várias pesquisas sobre o movimento dos corpos de pessoas e animais. Ele iniciou seus estudos usando um aparelho que registrava desenhos num cartão circular e servia para entreter crianças: o Phenakistoscope. Por meio desta máquina Marey capturou as várias fases do movimento de pássaros, cavalos e homens estudando, através dos desenhos, a “fragmentação e as várias etapas de uma determinada ação” (BUCCINI, 2017, p. 62), mas o resultado obtido era impreciso quando usado a olho nu. Mais adiante

Com o advento da fotografia instantânea, foi possível a captura de momentos ‘congelados’ no tempo. Marey então visualizou uma oportunidade de substituir os desenhos imprecisos por uma sequência de instantâneos. Surge, desta forma, a cronofotografia, um tipo de fotografia que ‘se estende’ através

³ Este artigo não planeja negar a ideia de movimento presente nas artes visuais nos anos anteriores ao escolhido. O período entre o final do séc. XIX e início do XX foi eleito devido as reviravoltas que ocorreram na produção artística dando origem a Arte Moderna e as Vanguardas que juntaram ciência e estética trazendo para a escultura o movimento propriamente dito (ARGAN, 1992).

do tempo. Não mais através de imagens borradas e indefinidas, como o movimento era representado nos primórdios da fotografia, mas a partir de uma sequência de imagens nítidas que mostrava de maneira impressionante o caminho que os corpos percorriam no espaço e no tempo (BUCCINI, 2017, p. 62-63).

As metodologias de Marey “causaram uma grande repercussão em vários setores da sociedade” (BUCCINI, 2017, p. 63) e influenciaram outro importante fotógrafo desta época. O inglês radicado nos EUA Eadweard Muybridge (1830-1904) investigou as movimentações corporais projetando as sequências fotográficas por meio de um equipamento chamado Zoopraxiscope com a finalidade de criar pequenas narrativas do movimento realizado pela pessoas ou animal.

De acordo com Buccini (2017) a contribuição deste artista foi importantíssima para o desenvolvimento da fotografia e sua associação com o movimento, pois

Assim como os experimentos de Marey, as fotografias de Muybridge expuseram a imagem do corpo humano em movimento de modo nunca visto antes, desafiando a noção de verossimilhança com a natureza que se tinha nas imagens da época. Nas imagens de Muybridge pode-se presenciar um relato da visualidade positivista do corpo na era moderna: homens e animais navegavam em um espaço demarcado, enquadrado em grades geométricas e regulares. Estas fotografias capturaram uma nova noção de espaço e tempo que surgiu através da transformação tecnológica e do crescimento do pensamento racional (BUKATMAN, 2006; GUNNING, 2003 apud BUCCINI, 2017, p. 64-65).

Alguns anos depois este pensamento vai aguçar a criatividade de um dos maiores artistas vanguardistas. Ao analisar seu processo criativo Argan (1992) descreve as inquietações do jovem Marcel Duchamp (1887-1968) sobre o caráter estático do Cubismo Analítico e do dinamismo futurista. Ele inicia a análise da Obra “Nu descendo a escada n. 2” deixando clara a ligação existente entre a produção de um artista de apenas vinte e cinco anos com a de um dos maiores mestres cubistas. Comparando duas importantes obras da arte ocidental Argan afirma que

Na história da Arte Moderna, este quadro tem importância similar à que, cinco anos antes, tivera *Les demoiselles d’Avignon*, de Picasso: põe em crise o cubismo Analítico, tal como o famoso quadro de Picasso pusera os fauves (1992, p. 438).

Esta relação pode ser comprovada ao analisarmos obras como “Retrato de jogadores de xadrez” de 1911, “A passagem de virgem para a noiva” de 1912 e “Jovem triste num trem” de 1911-12, todas anteriores a “Nu descendo a escada n. 2”. Contudo neste caso as semelhanças podem ser meras coincidências, pois enquanto Picasso indiretamente representava o movimento uma vez que rodeava os objetos analisando todos os seus ângulos para depois juntá-los sob um plano bidimensional oferecendo ao espectador os perfis laterais, de baixo e de cima pintados sobre uma única perspectiva (KRAUSS, 1998), Duchamp, quando exhibe o corpo em movimento

“desmembra-o, altera o tipo morfológico de seus órgãos internos, muda o sistema de funcionamento biológico (ARGAN, 1992, p. 458).

Neste momento este artista que foi um dos maiores nomes do movimento Dadaísta inclui em seu quadro um elemento cinético, ou seja, a figura de uma pessoa descendo uma escada e constrói sua obra ligando as diferentes posições que o corpo assumia ao mover-se naquele ambiente. Para Duchamp as posições repetidas deveriam ser comparadas ao funcionamento de uma máquina, como se o corpo abandonasse a posição biológica passando a ser um organismo mecânico (ARGAN, 1992).

Dois anos antes, em 1909, outro movimento iria criticar os cubistas. A primeira edição do Manifesto Futurista deixa clara a intenção de abandonar as tradições do passado e aproximar aquele país da modernidade trazida pela industrialização. De acordo com Filippo Marinetti (1876-1944), o movimento e a velocidade são pontos-chaves para gerar esta mudança (KRAUSS, 1998). Relacionando arte e tecnologia os futuristas consideram que “depois do Expressionismo a arte não é mais a representação do mundo, e sim uma ação que se realiza; possui uma função que evidentemente, depende do funcionamento, do mecanismo interno” (ARGAN, 1992, p. 301). Esta afirmação fica clara quando Marinetti declara que um automóvel em movimento é mais belo que a Vitória de Samotrácia (KRAUSS, 1998). Desta forma considero os futuristas outra boa referência para entender a chegada do movimento na escultura, pois para eles

O Manifesto, colocado no centro da história, resulta em uma proclamação do conceito de velocidade com um valor plástico - a velocidade converteu-se numa metáfora da progressão temporal tornada explícita e visível. O objeto em movimento torna-se o veículo do tempo percebido, e o tempo torna-se uma dimensão visível do espaço, uma vez que o movimento temporal assume a forma do movimento mecânico (KRAUSS, 1998, p. 51-52).

Seguindo essa linha de raciocínio o escultor Umberto Boccioni (1882-1916) elabora entre 1912 e 1913 uma série de esculturas inspiradas na sua teoria da síntese dinâmica “uma das grandes descobertas do Futurismo (ARGAN, 1992, p. 441)”. Entre elas estão “Formas únicas na continuidade do espaço” e “Desenvolvimento de uma garrafa no espaço”. Na primeira o artista demonstra a reunião dos movimentos absoluto e relativo que tratam da “essência estrutural e material do objeto (KRAUSS, 1998, p. 52) e das “distensões e mudanças de forma que ocorreriam quando uma figura em repouso fosse precipitada em movimento” (ibid), respectivamente.

Com esta obra, o artista “não quer dar a sensação de que está em movimento; quer representar a forma permanente que assumirá a figura humana submetida a altas velocidades (ARGAN, 1992, p. 441), descrição que casa com a ideia de que “o movimento é velocidade, uma força física que deforma os corpos até o limite de sua elasticidade, assim revelando, no efeito, o dinamismo individual da causa” (ARGAN, 1992, p. 438).

A relação entre metodologia futurista e o Cubismo Analítico de Pablo Picasso deixa clara a crítica que as vanguardas faziam à autonomia da arte prometida pelos

movimentos modernistas (BURGER, 1993), contudo, tanto Boccioni como Duchamp apenas tentaram sugerir movimentações em suas criações, diferentemente do construtivista Naum Gabo e do cinético Alexander Calder.

Os irmãos Naum Gabo (1890-1977) e Anthone Pevsner (1884-1962) foram educados num contexto revolucionário, amplamente adotado nas primeiras décadas do século XX na Rússia. Assim sendo “receberam uma primeira formação científica no momento em que a ciência é a ponta de diamante progressista” (ARGAN, 1992, p. 452), conseqüentemente acabaram juntando pesquisa estética e científica em suas produções artísticas (ARGAN, 1992). Ao morar em Paris foram influenciados por artistas como Duchamp e Boccioni mas ao voltar a Rússia entraram em choque com os políticos russos e saíram daquele país (KRAUSS, 1998), pois para seus líderes “a arte deveria exercer uma função de propaganda revolucionária” (ARGAN, 1992, p. 452) e os irmãos não concordaram com esta finalidade.

De volta a Paris Gabo retoma suas pesquisas sempre com o pensamento de que “entre a ciência e a arte, existe não uma relação, e sim uma continuidade” (ARGAN, p. 454). Este posicionamento reforça a mudança de funcionalidade da arte proposta por Burger (1993), pois para Gabo

A arte não pode mais ser uma atividade dedicada a produzir, com técnicas refinadas, uma mercadoria de qualidade, destinada a uma clientela de elite. O objetivo artístico já não tem curso legal. O artista é um intelectual que realiza uma pesquisa científica no campo do conhecimento estético: os objetos que faz não têm valor em si, mas enquanto instrumentos e demonstração de pesquisa (ARGAN, 1992, p.454).

O trabalho deste escultor era baseado num conceito que ele batizou de Estereometria e pode ser explicado por meio da comparação de um cubo comum com o cubo construtivista (esteriométrico) de Gabo. O primeiro sólido “a exemplo dos demais objetos por nós percebidos no mundo real, oferece-nos uma visão parcial de si. Por ser fechado, enxergamos apenas três de suas faces” (KRAUSS, 1998, p. 72). Já o segundo

É construído de forma diferente. Suas quatro faces laterais foram removidas e, em seu lugar, dois planos diagonais cortam o interior da forma, entrecruzando-se em ângulos retos em seu centro exato. Esses dois planos em interseção têm o propósito simultâneo de estruturar um volume cúbico - servindo de armação ou suporte para os planos do topo e da base da figura - e permitir um acesso visual ao interior da forma. O que o segundo, o aberto, revela para Gabo não era apenas o espaço normalmente deslocado pelos volumes fechados, mas o núcleo do objeto geométrico, exposto com a mesma simplicidade que o próprio princípio da interseção, tornando a figura compreensível de modo semelhante ao que um teorema geométrico isola e coloca a nosso alcance determinadas proposições essenciais referentes aos objetos sólidos (KRAUSS, 1998, p. 72).

É possível perceber claramente o uso deste artifício nas famosas esculturas

figurativas que Gabo construiu em 1915 utilizando papelão liso e compensado (KRAUSS, 1998). Sobre a estrutura destas peças Argan afirma que seu construtor adotou uma morfologia “geométrica, tendo suas origens na teoria suprematista de Malevich” (1992, p. 454). Trata-se de “uma geometria fenomenizada pela qual as figuras não são símbolos de conceitos, mas formas concretas cuja estrutura e comportamentos podem ser estudados”, afirma Argan (ibid).

Dito isto acho importante dizer que o trabalho deste importante artista do Construtivismo é uma grande referência para esta pesquisa devido ao seu caráter experimental e criativo, ainda mais por que, tanto Gabo quanto Pevsner, pretenderam “anular o próprio conceito de escultura como disciplina tradicionalmente definida por certas finalidades, certos procedimentos, certos materiais” (ARGAN, 1992, p. 454) o que futuramente seria justamente a intenção de artistas contemporâneos que diluíram os conceitos de pintura e escultura experimentando todo tipo de material em suas obras (ARCHER, 2013).

Além disso, Gabo e Pevsner escreveram em 1920 o Manifesto Realista que contém várias propostas de alterações para a funcionalidade da arte. Entre os cinco princípios fundamentais deste documento eles apresentam um argumento que seria fundamental para o desenvolvimento de toda a produção escultórica cinética a partir dali. Trata-se do item cinco do manifesto e é descrito na epígrafe deste artigo.

Gabo e o Construtivismo russo são tidos como os maiores influenciadores da Arte Cinética. Particularmente ele se destacou, pois foi o primeiro a criar uma escultura que realmente se movimentava (BARRET, 1991). De acordo com o autor, em 1920 ele apresentou a obra “Construção Cinética” que “consiste numa vara metálica vibrátil acionada por um motor. Quando a vara vibra forma-se uma simples onda.” (BARRET, 1991, p. 152).

Alguns anos mais tarde, em 1930, Alexander Calder (1898-1976) vai ao ateliê de Mondrian (1872-1944) em Paris. Sai de lá muito impressionado e decide que “como o holandês, desejava um arte que refletisse as leis matemáticas do universo; a seu ver contudo tal arte não poderia ser rígida e estática” (GOMBRICH, 2013, p. 452) como previa o Manifesto Realista, alguns anos antes (GABO; PEVSNER, 1992). Em seu trabalho Calder utiliza materiais industriais como arame e chapas metálicas e entre seus objetivos não estava a “intenção de resolver problemas geométricos complicados, como Pevsner, nem de comunicar mensagens importantes à humanidade, como Moore” (ARGAN, 1992, p. 485). Seguindo na contramão do pensamento de Calder, pretendo usar sua obra como referência linkando sua mobilidade com a representação de corpos marginais, exercendo o regime político da arte (RANCIÈRE, 2012). Lembrando que ao falar de arte política precisamos levar em conta a problemática ligada aos dispositivos, pois

Sua fissura põe à mostra que a eficácia da arte não consiste em transmitir mensagens, dar modelos ou contramodelos de comportamento ou ensinar a decifrar representações. Ela consiste sobretudo em disposições dos corpos, em recorte de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados, na frente ou no meio, dentro ou fora, perto ou longe

(RANCIÉRE, 2012, p. 55).

Desta forma, apesar de amar os móveis de Calder, utilizarei como suporte apenas a obra "Josephine Baker III", por se tratar de uma representação do corpo humano. Entretanto sua metodologia na qual "o movimento resulta de um sistema complexo e perfeito, porém visível, de alavancas, balancins, suspensões, contrapesos" (ARGAN, 1992, p. 485) será amplamente utilizada em meu processo criativo considerando a delicadeza de sua força motriz, o vento que através de um "toque, mesmo uma simples corrente de ar, pode desencadear um movimento rítmico que, aos poucos, estende-se aos elementos mais distantes, depois diminuindo até parar; um equilíbrio instável que, perturbado, logo se recompõe (ibid).

Essa técnica de construção de móveis enquadra-se na forma como pretendo atuar para construir corpos móveis, pois "uma obra de Arte Cinética cria uma forma no espaço pelo movimento" (BARRET, 1991, p. 52). Esta afirmação está de acordo com o depoimento de Calder ao dizer que usando "dois círculos de arame a se interceptarem em ângulos retos, isso para mim é uma esfera (...) o que produz não é precisamente o que tenho em mente - mas uma espécie de esboço, uma aproximação fabricada" (CALDER, 1958, p. 8 apud KRAUSS, 1998, p. 260-261).

O último artista que trago neste artigo é o americano Anthone Howe e sua Escultura "About Face III", de 2017, aparentemente a única obra que retrata o corpo humano em sua coleção que está elegantemente instalada num jardim, movendo-se ao sabor do vento, pois todas criações de Howe utilizam o vento como força motriz.

Arte Popular e os bonecos que se mexem

Diversos artistas da Cultura Popular que criaram obras envolvendo corporalidades e movimento. Entre eles podemos citar o Mestre Miró dos bonecos, o Mestre Saúba e o Mestre Otávio, os dois últimos são referências para a criação do Mané gostoso.

Existe uma relação direta entre estes bonecos e a Arte Cinética exemplificada nos livros de História da Arte. Mais precisamente no surgimento dos móveis na primeira metade do século XX. Segundo Krauss "sua origem remonta aos pequenos brinquedos de arame construídos por Calder para seu "circo" pouco depois de sua chegada a Paris em 1927, cujas apresentações atraíam multidões de artistas e músicos para seu quarto em Montparnasse" (1998, p. 262). Ora, assim como os Mestres da Cultura Popular de Pernambuco, Calder criou bonecos e animais que se moviam e os apresentava com a intenção de entreter. Este dado oferece uma ligação entre estes criadores e a própria Arte Cinética. Vamos conhecer um pouco mais do processo criativo de nossos mestres para visualizar melhor esta relação.

O Mestre Miró dos Bonecos (1964-), menino criado na roça, nascido em Carpina/PE passou a criar os seus bonecos (mamulengos, ventríloquos, etc) depois de assistir a "uma apresentação de Mestre Solon (1921-1987) e de seu Mamulengo Nova Invenção

Brasileira” (FERNANDES, 2020, s.p.). Começou o seu processo criativo transformando um cabo de vassoura em boneco. Para os braços e pernas utilizou borracha e para as roupas uma meia. como muitos artesãos ele dividiu o seu trabalho artístico com outros afazeres como vigia, zelador, mecânico etc. a fim de garantir o sustento de sua família. Em 1997 cria Maria Grande, de 1,7 m, uma de suas principais obras. recebe prêmios internacionais e com esse dinheiro compra a casa onde vive até hoje com seus familiares (FERNANDES, 2020). Entre as peças de Mestre miro a que mais me interessa são os mamulengos sustentados por três cordas (Fig. 01), visto que eles lembram os móveis suspensos por fios de nylon.



Fig. 01: Mestre Miró e seu Mamulengo. Fonte: Portal do Artesanato de Pernambuco⁴

Fig. 02: Mestre Saúba e seu Mané-gostoso. Fonte: Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes⁵

Em Jaboatão dos Guararapes vive uma artista que a mais de 45 anos produz, peças que aliam arte e movimento. Jose Antônio da Silva, conhecido como Mestre Saúba, caminhava por mercados e feiras populares vendendo suas obras feitas com madeira de embaúba. Natural de pombos, município da Zona da mara Norte de Pernambuco, o mestre foi um menino de origem pobre que aos oito anos já ajudava o pai no corte de cana-de-açúcar, de onde veio seu apelido. Aos vinte e dois anos conhece a cigana “Socorro que produzia e comercializava peças como o Mané Gostoso (boneco articulado com braços ligados a hastes de madeira através de barbantes, simulando um trapézio)” (FERNANDES, 2020, s,p). Ele gostou tanto do boneco que se casou com a bela cigana para aprender como produzi-lo (Fig. 02). Hoje ele é reconhecido com um dos grandes mestres de nosso estado e vende sua arte em feiras de artesanato regionais. (FERNANDES, 2020) Em 2019 foi reconhecido como Patrimônio Vivo de Pernambuco.

O último mestre que gostaria de trazer é considerado o verdadeiro criador do famoso Mané-Gostoso. natural de Camocim de São Félix, Município do Agreste pernambucano, o Mestre Otávio conviveu com o grande Mestre Vitalino (1909-1963)

⁴ Disponível em: <http://www.artesanatodepernambuco.pe.gov.br/pt-BR/mestres/miro/mestre> . Acessado em: 05/07/2020.

⁵ Disponível em: <https://jaboatao.pe.gov.br/mestre-sauba-e-patrimonio-vivo-de-pernambuco/> . Acessado em: 05/07/2020.

em Caruaru. Desde a infância trabalhava com barro, mas sua verdadeira inspiração veio da carpintaria. Quando criança ouviu de seu pai que Deus fez o homem do barro. Era o que bastava para ele começar a modelar com este material. Criou seu primeiro mané-gostoso aos 10 anos, atividade que se tornaria um hábito para as horas vagas e uma espécie de renda extra no sustento da família. Como todos os outros, dividiu seu lado criador com outras ocupações, tendo trabalhado como atendente de farmácia. Na década de 60 recebeu o título de Mestre Carpinteiro e de Cidadão Caruaruense em 2007. Em 2009 produziu um Mané-Gostoso com 1,8 m que está exposto na Fundação de Cultura daquela cidade. Mestre Otávio, para de trabalhar aos 60 anos devido a sua idade (NETO, 2010).

Pondo a mão na massa

As Figuras 03 e 04 apresentam esboços desenvolvidos a partir dos estudos realizados neste artigo. Eles farão parte da pesquisa “Cadê as Travas Transcorpocinéticas?”. Na Figura 03 esbocei um corpo trans submetido a intervenções. Na área do quadril é possível ver diversas linhas curvas que simbolizam as etapas de aplicação de silicone. Já a região dos seios é apresentada tanto na Figura 03 quanto na 04. Na Fig. 04 utilizei conceitos aplicados pelos cinéticos para representar diferentes tamanhos de próteses mamárias de aumento.

Estes estudos tratam de um móbile que poderá ser construído com os seguintes materiais: gravetos, linhas de crochê, arames e papel machê. Em sua confecção pretendo, além de outras, usar a técnica da Estereometria desenvolvida por Naum Gabo. Os esboços demonstrados nas imagens são inspirados na obra o “Torso de Belvedere”; e planejo relacioná-los com as intervenções cirúrgicas, estéticas e endocrinológicas que mulheres trans realizam nesta área do corpo. Além desta histórica obra, os relatos de Maria Clara de Sena, presentes no Livro A História Incompleta de Brenda, também serviram de inspiração para meu processo criativo.

Segundo Ludermir (2016) Maria Clara relata que seus pais tinham a impressão de que ela estava “quebrada” e que poderiam consertá-la. Entre suas táticas eles, os pais, “reprimiram-na de um lado, repuxavam-na para o outro; batiam na tentativa de “consertar”, mas a filha não queria “conserto”” (LUDERMIR, 2016, p. 110). Da junção destas duas referências fica claro que o corpo de Maria, na visão de seus pais, estava quebrado, assim como o Torso de Belvedere, e mesmo discordando deles, ela submete-se a diversas intervenções adequando-o à sua identidade trans, “consertando” o corpo “defeituoso” a seu modo.

Estas Mudanças corporais fazem parte do cotidiano de muitas mulheres trans/travestis que discordam do gênero que lhes é atribuído ao nascer, uma vez que o mesmo é um construto social diretamente associado ao sexo biológico (BUTLER, 2020; PRECIADO, 2017). Ao problematizar a binaridade sexual Butler (2020) põe, inclusive, o próprio sexo biológico em questão e defende que mesmo “supondo por

um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete corpos femininos” (BUTLER, 2020, p. 26).

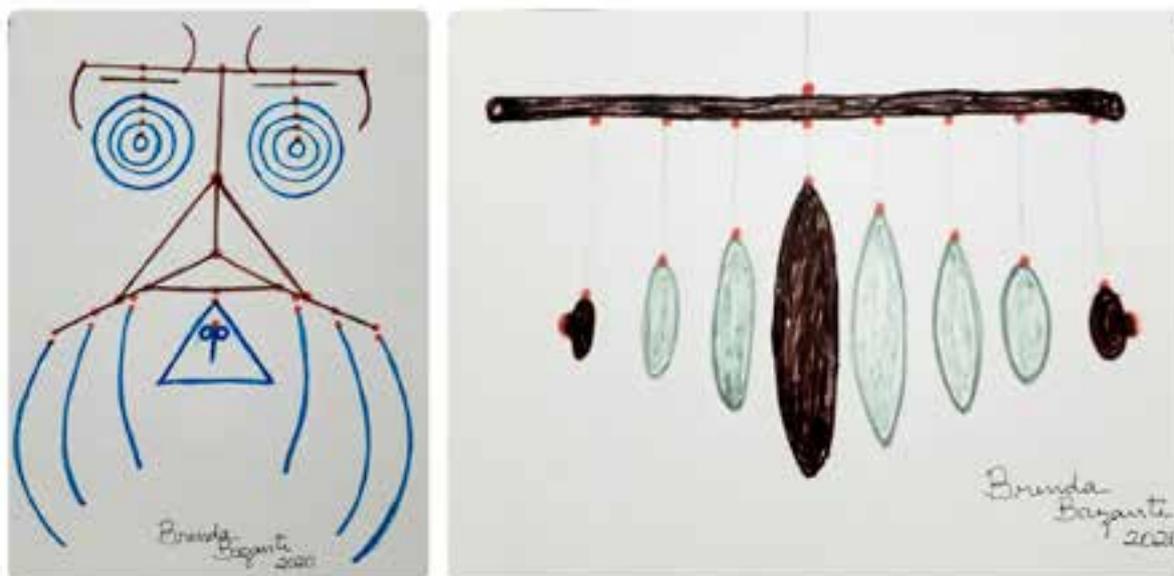


Fig. 03: Brenda Bazante. Esboço para o corpo trans. Desenho. 20 x 20 cm. Fonte: a autora

Fig. 04: Brenda Bazante. Esboço para seio. Desenho. 20 x 20 cm. Fonte: a autora

Preciado (2017) aprofunda as discussões trazidas por Butler (2020) e apresenta o conceito de Contrassexualidade, definindo-o como

Uma teoria do corpo que se situa fora das oposições homem/mulher, masculino/feminino, heterossexualidade/homossexualidade. Ela define a sexualidade como tecnologia, e considera que os diferentes elementos do sistema sexo/gênero denominados “homem”, “mulher”, “homossexual”, heterossexual”, “transexual”, bem como suas práticas e identidades sexuais não passam de máquinas, de produtos, instrumentos, aparelhos, truques, próteses, redes, aplicações, programas, conexões, fluxos de energia e de informação, interrupções e interruptores, chaves, equipamentos, formatos, acidentes, detritos, mecanismos, usos, desvios... (PRECIADO, 2017, p. 22-23).

Estes conceitos e subversões do corpo nortearão a minha prática que será alimentada por narrativas autobiográficas obtidas por meio de entrevistas e da literatura sobre pessoas trans. Como é o caso do Livro de Ludermir (2016) que foi fundamental, pois enquanto ser consciente-sensível-cultural percebo-me, após a leitura de Ostrower (2001), como uma mulher transexual ligada a um contexto que é ocidental, fato que Silva (2017) atesta ao dizer que o modelo corporal adotado por mulheres trans brasileiras parte de um referencial colonial eurocêntrico, magro e jovem. Desta forma, reconheço que minha pesquisa, naturalmente, trará aspectos deste contexto. Inclusive quando se trata de materiais usados no ato criativo, pois

trabalhamos de acordo com materialidades presentes em nossa cultura e vivências. Neste caso os gravetos tornam-se importantes nesta pesquisa, pois estão presentes em obras cinéticas que realizei anteriormente, ocasião em que estive extremamente incomodada com podas de árvores que ocorriam na Cidade de Recife.

Por ser um material duro durante a pesquisa será preciso ampliar a imaginação. Este será um recurso fundamental devido a necessidade de transformar este material e associá-lo tanto às imagens referências sobre o movimento e o corpo das mulheres trans quanto aos demais materiais que utilizarei para me expressar.

O ato criativo demonstrará na materialidade as ações de seu criador. Marcas e intervenções deixadas na obra demonstrarão as intenções do criador e sua mensagem, subjetivando a materialidade que é objetiva e está ligada a um contexto cultural, “assim, o conceito de materialidade não indica apenas um determinado campo de atuação humana. Indica também certas possibilidades do contexto cultural, a partir de normas e meios disponíveis” (OSTROWER, 2001, p. 43).

Entendo que “a matéria, que orienta a ação é transformada pela mesma ação” (OSTROWER, 2001, p. 51) e, enquanto estiver nesse processo de criação, estarei pesquisando e experimentando materiais e tentando conectar-me com minha subjetividade. Meus propósitos iniciais serão constantemente repensados, meus rascunhos revisitados, minhas escritas reorganizadas e meus olhares modificados por meio de compartilhamento com outras/os pesquisadoras/es e artistas, pois

Todos os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos onde o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria. São transferências simbólicas do homem à materialidade das coisas e novamente são transferidas para si (OSTROWER, 2001, p. 53).

Ao final do processo criativo o meu entendimento sobre a representação do corpo de mulheres trans e suas movimentações ligadas às intervenções corporais estarão presentes na materialidade construída, agora repleta de subjetividades. Este processo desencadeará uma transformação na minha visão sobre os materiais utilizados, que a partir de agora terão adquirido unicidade, e nas possibilidades de retratar estes corpos, afinal “criar é criar a si mesmo” (BOURRIAUD, 2011, p.14).

Que se encerre o movimento

Ao aproximar-me da marca de Chegada, vendo esta corrida chegar ao fim, percebo o quanto foi importante debruçar-me sobre artistas que criaram e recriaram obras e estudos em torna da Arte Cinética. Mesmo ofegante, pois fui apressada nesta escrita, pude apreender dos artistas da Cultura Popular aspectos importantíssimos incluídos nas suas obras e, mesmo parando para pegar uma garrafinha d’água de vez

em quando, consegui dar andamento aos procedimentos criativos necessários para minha jornada enquanto artista militante.

Para mim fica claro que devo sempre pensar na junção Arte-Ciência levando em conta tanto o conceito de Estereometria de Gabo quanto a Heurística Híbrida de Valente (2015). Transformando-me, ressignificando-me enquanto crio. Fazendo de minha práxis criativa uma semiose.

Neste caminho pude observar que apesar de alguns dos maiores nomes ligados à Arte Cinética terem focado na abstração eu tenho, além dos exemplos de Calder e Howe, toda a criação dos três mestres, e de tantos outros, da Cultura Popular para guiar minhas pesquisas rumo a representação do corpo das pessoas Corpocinéticas.

Referências

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ARGAN, Giulio C. **Arte moderna**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARRET, Cyril. Arte Cinética. In: STANGOS, Nikos. **Conceitos da arte moderna**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

BELTING, Hans. **O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BUCCINI, Marcos. O instante e o movimento: a influência da fotografia de Muybridge e Marey. **Cartema: dossiê fotografia e arte**, Recife, n. 6, ano 6, p. 60-73, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Madame/Downloads/234555-104198-1-SM.pdf>. Acesso em: 17/07/2020.

BURGER, Peter. **Teoria da Vanguarda**. Lisboa: Vega, 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. 19 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

FERNANDES, Rozziane. Nossos mestres: Miro. **Artesanato de Pernambuco**. 2020 Disponível em: <http://www.artesanatodepernambuco.pe.gov.br/pt-BR/mestres/miro/mestre> . Acesso em: 20/07/2020.

FERNANDES, Rozziane. Nossos mestres: Saúba. **Artesanato de Pernambuco**. 2020 Disponível em: <http://www.artesanatodepernambuco.pe.gov.br/pt-BR/mestres/sauba-mestre/mestre> . Acesso em: 15/07/2020.

GABO, Naum; PEVSNER, Anton. The realism manifest. In: HARRISON, Charles; WOOD, Paul.

- Art in Theory 1900-1990: an anthology of changing ideas.** London: Blackwell, 1992.
- GOMBRICH, E. H. **A história da arte.** Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- KRAUSS, Rosalind. E. **Caminhos da escultura moderna.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LUDERMIR, Chico. **A história incompleta de Brenda e outras mulheres.** Rio de Janeiro:> Confraria do Vento, 2016.
- NETO, Fernandinho. "Seu" Otávio: um mestre anônimo. **Vanguarda o Jornal de Caruaru.** 07/08/2010. Disponível em: <http://www.jornalvanguarda.com.br/v2/?pagina=noticias&id=6603>. Acesso em: 13/07/2020.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual.** São Paulo: n-1 edições, 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2012.
- SILVA, Roberta Alves dos Santos. **O gênero na vitrine: sentidos do consumo estético e a produção de subjetividades de mulheres trans.** 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). PPGPsi/UFPE, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28122>. Acesso em: 19/04/2020.
- VALENTE, Agnus. Heurística híbrida e os processos criativos híbridos: uma reflexão sobre as metodologias da criação no contexto do hibridismo em artes. In: FIORIN, Evandro (Org) et al. **Arte-Ciência: processos criativos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

Recebido em 21 de julho de 2020.

Aprovado em 15 de agosto de 2020.

Lugar de Memória e Arte: Rastros de uma escola

Place of Memory and Art:
Traces of a school

Francione Oliveira Carvalho¹
Ana Beatriz Marques Penna²
Vitor Fernando de Barros Sant'Ana³

¹ Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com Pós-Doutorado em História pela FFLCH/USP. Bacharel em Artes Cênicas pela Unespar/FAP e licenciado em Artes pela Belas Artes de São Paulo. Atua na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. É líder do MIRADA- Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente.
E-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com,
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6262224578426097>

² Bacharel em Artes e Design e Licenciada em Artes Visuais pela UFJF. Artista e educadora em espaços não formais. Desenvolve projetos de curadoria e expografia.
E-mail: ana.penna@design.ufjf.br,
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8163302754739248>

³ Bacharel em Artes e Design e Licenciado em Artes Visuais pela UFJF. Arte-educador, pesquisador e artista. No momento é professor de Arte no Ensino Fundamental na cidade de São José dos Campos, SP.
E-mail: vitor.barros@design.ufjf.br,
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8132687029616180>

Resumo

Este texto parte das provocações de Fischer, Loponte (2020) a respeito dos modos de habitar a escola, e, no convite que fazem para olharmos para a escola pelo que é possível de inventar e criar nela. Dentro deste contexto tece diálogo com autores como Masschelein, Simons; Helguera; Bosi; Vergara; Irwin, para refletir sobre Lugar de Memória e Arte, projeto vinculado ao PIBID da UFJF que propôs uma série de proposições de fruição e criação artística com estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. O projeto também promoveu trocas de experiências entre esses estudantes e artistas convidados, o que possibilitou habitar um museu com obras criadas na escola pelos participantes dos encontros, revelando com isso, uma escola que inventa e que ocupa espaços.

Palavras-chave

Escola; arte; memória, criação, PIBID.

Abstract

This paper starts from the provocations of Fischer and Loponte (2020) regarding the ways of inhabiting the school, and from their invitation to look at the school for what is possible to invent and create in it. In this context, it engages in dialogue with authors such as Masschelein, Simons; Helguera; Bosi; Vergara; Irwin, to reflect on the Place of Memory and Art, a project linked to the PIBID project at the Federal University of Juiz de Fora (State of Minas Gerais, Brazil) that suggested a series of propositions of fruition and artistic creation with students from the second cycle of elementary school in a public school in the city of Juiz de Fora, State of Minas Gerais (Brazil). The project promoted exchanges of experiences between these students and invited artists, which made it possible to inhabit a museum with works created at the school by the participants of the meetings, thus revealing a school that invents and occupies spaces.

Keywords

School; art; memory, creation, PIBID.

Encontros possíveis entre arte e educação

Lidar com a incerteza e as contradições vivenciadas numa sala de aula exige uma articulação entre teoria e prática que revela uma práxis política inerente ao saber docente. Fischer; Loponte (2020) afirmam que é necessário pensar a escola de outros modos, convidando-nos “a pensar sobre o que se passa na escola como o espaço do instituído e o que o atravessa, impossível de ser previsto e controlado” (p.14). Para Masschelein; Simons (2015) a escola instaura a skolé, tempo para o estudo e para a atenção atenta ao mundo, uma interrupção das expectativas e obrigações relacionadas a “um determinado espaço fora da escola” (p. 36).

É neste espaço fronteiro e de margem que nosso texto irá povoar. Afinal a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade, o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, “a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro” (Martins, 2009, p. 133). O lugar do encontro que provocou este texto é uma escola pública localizada no interior de Minas Gerais, “os diferentes entre si” que acolheram nosso convite foram alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, e, o motivador deste encontro foi o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFJF, realizado no ano de 2019 (Fig.1).



Fig.1. Registros fotográficos do Projeto Lugar de Memória e Arte, 2019, Juiz de Fora/MG. Foto: Rayana Bianchetti.

O PIBID foi criado a nível federal no ano de 2007. Fundamenta-se no diálogo entre a universidade e a escola e, na aproximação dos/das licenciandos/as do espaço escolar. Afinal, como aponta Nóvoa (2012), se o ensino e o trabalho escolar são o coração da profissão docente, é na escola que devemos centralizar a formação dos futuros professores. Contudo, nesse artigo não nos debruçaremos na discussão específica sobre o PIBID, ou sobre o PIBID e o ensino de arte, pois já há uma grande produção referenciada que promove estas reflexões (Gonçalves; Machado, 2014; Rocha; Silva, 2015; Bruno, 2015; Costa, 2016; Santos; Sacardo, 2018; Rossi, 2018). Nosso objetivo é pensar a partir das provocações de Fischer; Loponte (2020) a respeito dos modos de habitar a escola, “nos encontros entre arte e educação, convidando a olhar para a escola pelo que é possível inventar e criar” (p. 14).

Acreditamos que a primeira ação na tentativa de habitar a escola é abrir-se a ela, compreender a cultura da escola, aqui compreendida como os arranjos e as negociações realizadas pelos membros de uma comunidade escolar, que cria condutas, crenças, valores e práticas que marcam as experiências dos sujeitos que habitam o território compartilhado (Gimeno Sacristan, 1999; Forquin, 1993). A escola que habitamos fica na região central da cidade de Juiz de Fora, os alunos vêm de regiões muito diferentes, sendo a escola, muitas vezes, seu único território em comum. O reconhecimento das particularidades que cada um trazia foi fundamental para começarmos a tecer uma proposta de atuação naquele espaço, com aquelas pessoas.

Além de perceber a diversidade presente na escola, foi necessário compreender como a arte se manifestava naquele território, como ela se materializava no cotidiano escolar, no currículo, nos processos de criação vivenciados pelos estudantes. Constatou-se que as questões da arte e da cultura estavam circunscritas ao componente curricular Arte, sendo que ele não era ofertado em todos os anos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, apenas nos 7º e 8º anos, não havendo nenhum outro espaço na escola destinado para pensar e fruir arte ou vivenciar propostas criativas e expressivas.

As aulas de Arte, acompanhadas durante o PIBID, se organizavam, em geral, pela ideia de desenho livre e livre expressão do aluno, a velha prática do *laissez faire* (FERRAZ; FUSARI, 2009). Outras vezes, a partir do desenho pronto. Os alunos ganhavam imagens pobres e estereotipadas para colorir. Havia alguns momentos teóricos, nos quais ficava evidente certa pesquisa, entretanto, as informações “dadas” eram pouco significativas ora pela superficialidade do conteúdo apresentado, ora pela valorização exagerada de momentos da história da arte descontextualizados e centrados em si mesmos, sem trânsito para outras propostas e experiências. A ação consistia em copiar da lousa pequenos textos sobre um período ou artista no caderno de Arte. Não havendo reflexão sobre o tema estudado, ampliação do repertório artístico cultural dos estudantes ou promoção de leituras imagéticas sobre os períodos ou artistas tratados. As imagens não adentravam a sala de aula.

Como fazer com que a arte habite de outras formas essa escola? Criar possibilidades de encontro e de experiências significativas? Ressignificar o tempo e o espaço que é vivenciado coletivamente? A partir destas provocações foi criado

o projeto *Lugar de Memória e Arte*¹, um espaço de encontro e experimentação aberto a todos os estudantes da escola, todas às sextas-feiras após as aulas regulares. Aproximadamente vinte alunos retornavam todas as semanas para participar das ações. Uma possibilidade de prestar atenção ao mundo tal como defendem Masschelein; Simons (2015) e Helguera (2018, p. 84), “a arte é um espaço que criamos em que podemos deixar de subscrever as exigências e regras da sociedade; é um espaço em que podemos fingir, brincar, repensar as coisas, pensá-las do avesso”.

É curioso como a ausência da arte, como componente curricular obrigatório nessa escola, evidenciou a necessidade de arte na vida. Os estudantes que mais sentiram-se afetados a participar dos encontros semanais foram os alunos que não tinham aulas regulares da disciplina. Essa acolhida indicava a vontade e o desejo de vivenciar novas experiências. Reconhecer os desejos como forças tensionais que nos movem para determinados fins e que quando alcançados proporcionam prazer foi uma possibilidade real de habitar de um jeito novo essa escola. Afinal, a apatia que observávamos nos alunos cotidianamente e, principalmente, no decorrer das aulas de Arte, podia ser reflexo da falta de desejo de todos que ali estavam, tanto de professores quanto de alunos. Dessa forma, “refletir sobre desejos é também articular deslocamentos, possibilidades e ações” (CARVALHO, 2019, p. 974).

Martins e Picosque (2012) ao discorrerem sobre o público de uma exposição afirmam que cada pessoa “traz consigo suas referências pessoais, suas expectativas, seus saberes, seus medos” (p. 16), é com essa bagagem que os mediadores terão que lidar. Da mesma forma ocorre numa primeira aula ou no encontro com uma nova turma. Os professores/propositores também terão que lidar com as bagagens trazidas pelos alunos, e, tal como eles, também trarão suas expectativas para esse encontro. “Toda esta intrincada trama configura a mediação como difícil e apaixonante tarefa” (Martins; Picosque, 2012, p. 16).

O Lugar de memória e arte como território da criação

Os primeiros encontros do projeto Lugar de Memória e Arte foram de reconhecimento, de experimentos e partilha. Conversávamos sobre o cotidiano, produzíamos vestígios, tentávamos compreender o tempo, quem éramos e o espaço onde estávamos. Os encontros também possibilitavam desconstruir os discursos e os imaginários que atrelam à escola a ideia de laboratório para o mundo produtivo do trabalho. Sobre isso, Masschelein; Simons (2015, p. 36), sinalizam que não basta apenas a interrupção temporária do tempo, “mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola”.

A arte e os processos de criação, por sua vez, ativavam e materializavam o que vinha sendo experienciado. Dessa forma, os encontros foram caminhando para

¹ “Lugar de Memória e Arte”, proposta criada por Ana Beatriz Marques Penna e Vitor Fernando de Barros Sant’Ana dentro do subprojeto do PIBID da licenciatura de Artes Visuais da UFJF coordenado por Vanessa Raquel Lambert de Souza, que ocorreu entre os meses março e julho de 2019, numa escola da cidade de Juiz de Fora.

a investigação das memórias, afetividades, apagamentos e formas de registro das experiências individuais e coletivas existentes no ambiente escolar. Estimulando uma aproximação entre os estudantes e os processos artísticos, uma reflexão sobre a importância da memória na construção da identidade e possíveis caminhos de inserção da arte no ambiente escolar.

Mas o que é afinal a memória? Como ela é construída? Qual a diferença entre apagamento e esquecimento? Eram muitas as perguntas para debater com as crianças. Bosi (2003) diz que a memória é um trabalho sobre o tempo vivido, invocado pela cultura e pelo indivíduo. De alguma forma, a crise do tempo da sociedade contemporânea faz com que a arte esteja constantemente evocando esse tema. Pois, enquanto linguagem, ela é instrumento fundamental da memória para subverter a temporalidade, pincelar novas subjetividades e revelar nuances sobre quem somos e estamos sendo.

A memória pode ser compreendida como um conjunto de ideias e impressões que partem da experiência para reafirmar o vivido. Ela é uma construção intelectual e psíquica de um evento do passado, porém, não é estática, pode ser ressignificada a partir de um novo olhar sobre a experiência. Talvez um fato que tenha ficado registrado na nossa memória possa ser reconstruído a partir de novas vivências ou o surgimento de novos fatos. Algo muito comum na História, onde descobertas e vestígios modificam nossa maneira de olhar e compreender o passado. Por estar ancorada na experiência vivida flertará sempre com a realidade, mas o tempo e as novas experiências, muitas vezes, embaralham o real e confundem a lembrança do que ocorreu.

Na arte contemporânea a memória é um conceito muito explorado pelos artistas. Eventos importantes e traumáticos marcaram a experiência de diversos povos e sociedades ao longo do século XX e XXI, e artistas apropriaram-se da arte para expressar as dores e as experiências comuns das pessoas. Portanto, a memória é um processo individual, mas também pode se dar pela coletividade. A memória coletiva é construída pelas lembranças e acontecimentos vivenciados pelos diferentes grupos. Afinal, “o conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos da escolha e rejeição em relação ao que será lembrado” (BOSI, 2003, p. 54).

A partir deste contexto, os encontros semanais com os estudantes foram divididos em três módulos: memórias individuais; memórias coletivas; e memórias no espaço-tempo. Desde o início nos apropriamos da ideia de palimpsesto, uma superfície em que há rastros de marcas anteriores, as quais são levemente visíveis. Jatahy Pesavento (2004, p. 26) afirma que no palimpsesto há uma superposição de camadas de experiências de vida que incitam ao trabalho de um desfolhamento, “de uma espécie de arqueologia do olhar, para a obtenção daquilo que se encontra oculto, mas que deixou pegadas, talvez imperceptíveis, que é preciso descobrir”. Essa compreensão de palimpsesto foi o fio condutor de todos os encontros com duração de uma hora e participação livre. Para materializar esse conceito e estimular a criação de novos vestígios, foi produzido no primeiro encontro, para cada aluno,

um livro de artista palimpsesto, composto por páginas de livros didáticos antigos de arte, que com uma camada sutil de primer, uma solução utilizada geralmente para preparar e neutralizar superfícies que receberão uma pintura, permitia novas inscrições e possibilidades de pensar os percursos, os registros, e até mesmo o ensino de arte (Fig. 2).



Fig.2. Registros fotográficos do Projeto Lugar de Memória e Arte, 2019, Juiz de Fora/MG. Foto: Rayana Bianchetti

Havia a preocupação em construir, colaborativamente, novas camadas de vivências possíveis dentro do ambiente escolar. Assim, cada objeto produzido vinha de um exercício de atenção a si mesmo, às memórias que nos fazem quem somos, ao cotidiano, ao outro e o que ele traz consigo. Por meio de rodas de conversas, momentos de fruição, criação, contextualização (BARBOSA, 1991), não necessariamente nesta ordem, materializou-se discussões e trabalhos artísticos, ora individuais ou coletivos. Os alunos ouviram histórias, criaram poesias, bordaram, quebraram pratos, assistiram filmes, desenharam, dobraram, registraram.

Fayga Ostrower (1983) afirma que criar significa integrar o compreendido em novo nível de consciência, transformando as informações recebidas em linguagem própria. Assim, a criação depende tanto das convicções internas da pessoa, de suas motivações, quanto de sua capacidade de usar a linguagem no nível mais expressivo que puder alcançar. Este fazer é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois se trata de um processo de conscientização.

As atividades propostas no decorrer dos encontros visavam alcançar essa dimensão, ajudar os estudantes a compreender as informações recebidas e transformá-las em estímulo para uma busca autoral e expressiva. Neste sentido, as proposições criavam condições tanto para a manifestação da subjetividade quanto da diversidade presente no grupo. Se, por um lado, o estímulo à individualidade e subjetividade deve ser valorizado na criação, por outro, é preciso levar em consideração que os

processos criativos se tecem com a multiplicidade de experiências e conhecimentos que habitam o sujeito, construídos a partir da convivência nos vários espaços sociais. Essa compreensão de criação aproxima-se da ideia de atividade criadora proposta por Vigotski (2018) e problematizada por Stein (2019) ao afirmar que nela as ações dos sujeitos manifestam-se de modo combinatório ou criador quando o resultado é a criação de novas imagens ou ações, e não a simples reprodução de imagens ou ideias anteriores:

Nessa perspectiva, os processos de criação são compreendidos na relação dialética entre reproduzir e criar, pois enquanto a atividade reprodutora, ligada à memória, permite a conservação das experiências vivenciadas pelos sujeitos, a atividade combinatória ou criadora, ligada à imaginação, possibilita a transformação dessas representações, dando origem a algo novo (STEIN, 2019, p. 09).

Dessa forma, a atividade reprodutora pensada a partir da memória, e não da cópia, integra o processo criativo. Quanto mais ricas forem as experiências artísticas e estéticas vivenciadas pelos alunos, possivelmente, maior será o repertório a ser acessado e reelaborado por eles. Na expectativa de nutri-los esteticamente, algumas das proposições realizadas nos encontros foram conduzidas por artistas convidados. “A nutrição estética na sala de aula é um modo de gerar o abastecimento dos sentidos movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de diferentes objetos culturais” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 36).

Foram convidados dois artistas conhecidos pelos propositores do projeto que tinham disponibilidade de tempo para frequentar a escola e, interesse nas fricções entre arte e educação centradas na A/R/Tografia (IRWIN, 2013), metodologia de pesquisa educacional baseada em arte que busca explorar a tríade artista-pesquisador-professor. Dessa forma, partindo de suas investigações, Isabella Frapiccini e Lucas Soares propuseram experiências sensíveis que procuraram integrar a emoção, a reflexão e a criação.

Isabella Frapiccini apoiou-se no projeto “Bordado, memória e valorização de mulheres artistas a partir do resgate de técnicas artesanais tradicionalmente femininas”, para oferecer uma proposição dividida em dois momentos: no primeiro, um material de mediação construído por caixas de recordação fictícia de quatro artistas: Frida Kahlo, Criola, Claudia Andujar, Tomie Ohtake, que visava explorar tanto a poética de cada uma, quanto os diálogos que estabelecem com a memória individual e coletiva. No segundo momento, os estudantes eram convidados para reinterpretarem essas memórias por meio de uma experimentação com a técnica do bordado (Fig. 03 e 04). As manualidades surgiram em diálogo com o conhecimento contemporâneo em arte, e não associadas ao trabalho manual repetitivo, não autoral, em série, que remetem ao universo da produção e da técnica, destituídas da compreensão de produção artística como processo intelectual (ACASO, 2009).



Fig.3 e 4. Registros do processo de criação da obra coletiva Memórias Bordadas, 2019, conduzida pela artista Isabella Frapiccini, Juiz de Fora/MG. Fotos: Bia Penna

O artista Lucas Soares explora em suas obras diferentes materialidades e procedimentos artísticos que têm em comum a resignificação das memórias presentes nos objetos. A ação do tempo, das pessoas, ou ambas, marcam e afetam os objetos. Se as "coisas têm peso, massa, volume, tamanho, tempo, forma, cor, posição, textura, duração, densidade, cheiro, valor"², elas podem ser constantemente transformadas. Soares procurou ativar nos estudantes a imaginação e a poesia que pode desprender dos objetos quando destituídos da sua função original (Fig. 5). Novas materialidades

e interpretações que dão forma e sentido às ideias e aos sentimentos. Afinal como reitera Blondet (2018, p.73) “contemplar uma obra renunciando à ansiosa e à imediata atribuição de significados é, sem dúvida, um exercício de caráter imaginativo”.



Fig.5. Registro da obra coletiva *Da poesia das coisas: reminiscências*, 2019, criada a partir da oficina conduzida pelo artista Lucas Soares, Juiz de Fora/MG. Foto: Francione O. Carvalho

A escola que habita o museu

Durante a realização dos primeiros encontros do projeto surgiu a oportunidade de inscrevê-lo em um edital para uma mostra de 15 dias, no Fórum da Cultura da UFJF, em Juiz de Fora. Considerando a disposição dos participantes em discutir a temática e o engajamento com as proposições criativas, foi construído um projeto de exposição em que as criações e os processos de trabalho seriam socializados com toda a comunidade. Ampliando, com isso, os ecos do trabalho realizado. Com a aprovação do projeto, o Lugar de Memória e Arte virou exposição e foi habitar outro território: o museu.

Ao discutir a relação entre artistas e museus, professores e escola, e refletir sobre a crítica institucional, Helguera (2018) afirma que a melhor maneira de ser revolucionário é aprender a ser institucional. “Em vez de criticar o sistema atual, instaurar um novo que torne supérfluo ou irrelevante o sistema anterior” (HELGUERA,

2018, p. 89). Ou seja, não basta somente identificar a ausência de arte na escola, a falta de interesse dos alunos em relação às aulas de Arte, a desmotivação dos professores em criar proposições que desafiem os estudantes, a inexistência de oportunidades de ampliação de repertórios e experimentações artísticas e autorais. É necessário reconhecê-las, confrontá-las e encontrar brechas dentro da própria instituição escolar para modificar a maneira dela se relacionar com a arte e a cultura.

[...] Pensar a escola de outros lugares, entendendo-a, em parceria com a arte contemporânea, como espaço de resistência ao que está instituído, através de movimentos micropolíticos, expressos nas ações cotidianas, que constroem a “possibilidade de fazer uma escola outra na escola estabelecida” (Gallo, 2015, p. 442), (FISCHER; LOPONTE, 2020, p. 14).

Mas como criar o Lugar de memória e arte dentro de um museu? Bastaria levar para outro espaço os rastros do que foi vivido coletivamente na escola? Apresentar para outras pessoas o caminho que foi percorrido, e com sorte, gerar reflexões sobre o tema? Habitar um museu com obras criadas com a colaboração de crianças e adultos reafirma a compreensão da escola não apenas como um espaço de difusão de saberes, mas um lugar de troca e criação artística. Uma escola que inventa, que ocupa espaços e se abre para o seu entorno.

A partir da ideia de curadoria educativa (VERGARA, 2018) e a compreensão de que “tornar a arte acessível a um público diversificado é torná-la ativa culturalmente” (p. 42), buscou-se revisitar os trabalhos desenvolvidos durante a oficina, não como meros resultados, mas como disparadores para novas reflexões sobre os temas da memória, da escola e da arte/educação. As obras foram reorganizadas a partir da potência enquanto objeto artístico para ocupar o espaço institucional de uma exposição, na expectativa de descobrir o que acontece quando os trabalhos escolares rompem com os muros da escola.

Se durante os encontros o projeto almejou construir um espaço acessível de criação e discussão de arte na escola, a exposição, em si, foi um convite para que os alunos conhecessem e ocupassem os espaços culturais da cidade. A exposição (Fig. 9 e 10) permitiu que eles mediassem suas produções e fossem percebidos como artistas e propositores, não apenas pelo público, mas também por eles próprios. Além de oportunizar que os mediadores do projeto, licenciandos de Artes Visuais e bolsistas do PIBID, explorassem a A/R/T/grafia (IRWIN, 2013) e as Metodologias Artísticas de Pesquisa em Educação (ROLDÓN; VIADEL, 2012). Afinal, a abordagem artográfica pressupõe o trânsito sem hierarquia entre as dimensões do criar, do pesquisar e do ensinar, entendendo o artista/pesquisador/professor como um ser híbrido e inventivo.

As experiências artográficas resultaram em criações como Inventário, Rituais, e Cartografias de um encontro. Em Inventário (Fig. 6), por via dos sentidos visual e tátil, recuperou-se informações de experiências vivenciadas por cada estudante. Foram acessadas memórias e criado um inventário de objetos e de histórias particulares. Ele pôde ser acessado na exposição a partir de fones de ouvido.

Em Rituais (Fig.7), questões diversas a respeito do cotidiano, tais como:

percebemos nossas repetições cotidianas? E aquilo que sai da rotina? Como lidamos com a forma que vivemos? Nos damos conta do que fazemos no dia a dia? Nos perguntamos o porquê fazemos o que fazemos? A partir das tentativas de respondê-las, os alunos criaram uma poesia visual, que transformada em lambe-lambe, se repetiu em rolos de papel. Juntas, alargaram as experiências individuais de cada aluno e teceram novos padrões e sentidos.

Quando um espaço se transforma em lugar? Enquanto a palavra “espaço” é, muitas vezes, utilizada no cotidiano de maneira genérica, um “lugar” é uma área que foi apropriada afetivamente. Deste modo, por meio de uma construção coletiva, com os alunos participantes, pretendeu-se mapear os atravessamentos e documentar o lugar criado no espaço/tempo nos encontros promovidos pelo projeto. Assim, na obra *Cartografias de um encontro* (Fig.8) revisitando seus percursos cotidianos, os estudantes resgataram o caminho feito para chegar à escola. Pelo fato de estar localizada em uma região central, os territórios de pertencimento nem sempre eram comuns a todos. O que ficou evidente nos caminhos traçados com caneta hidrográfica sobre o papel. Assim, indivíduos com histórias distintas, de locais diferentes, tinham o espaço da escola que ocupavam e o desejo de produzir arte de forma voluntária como elos de ligação. Dessa conexão emergiram trocas e afetividades, bases para a consolidação desse ambiente de reconhecimento de subjetividades. Os trajetos de cada aluno foram fotografados, vetorizados, impressos e materializados em cubos. Com rotas e percursos distintos, os cubos, reorganizados, permitem encontros e desencontros que, na tridimensionalidade, mapeiam o que viria a ser este lugar.



Fig.6. Registro da obra coletiva *Inventário*, 2019, exposição *Lugar de Arte e Memória: Rastros de uma escola normal*, Fórum da Cultura, Juiz de Fora/MG. Foto: Francione O. Carvalho

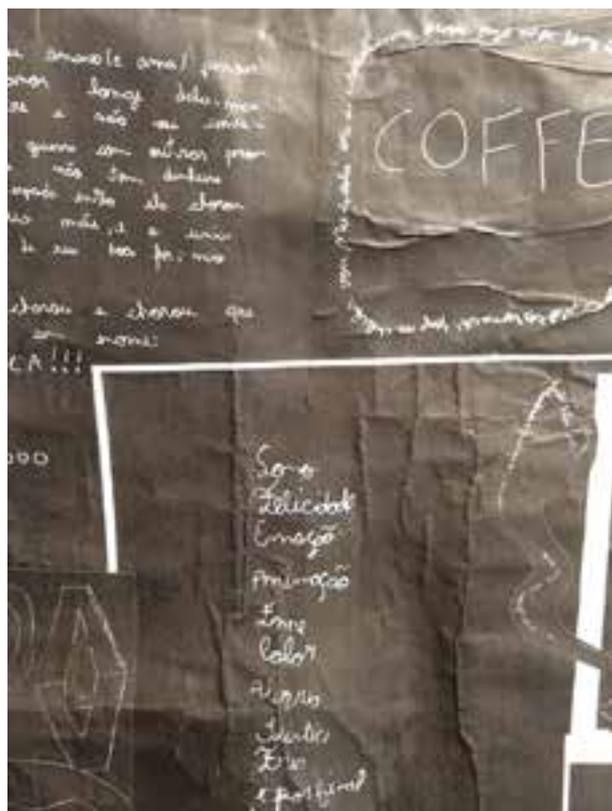


Fig.7. Registro da obra coletiva *Rituais*, 2019, exposição *Lugar de Arte e Memória: Rastros de uma escola normal*, Fórum da Cultura, Juiz de Fora/MG. Foto: Francione O. Carvalho

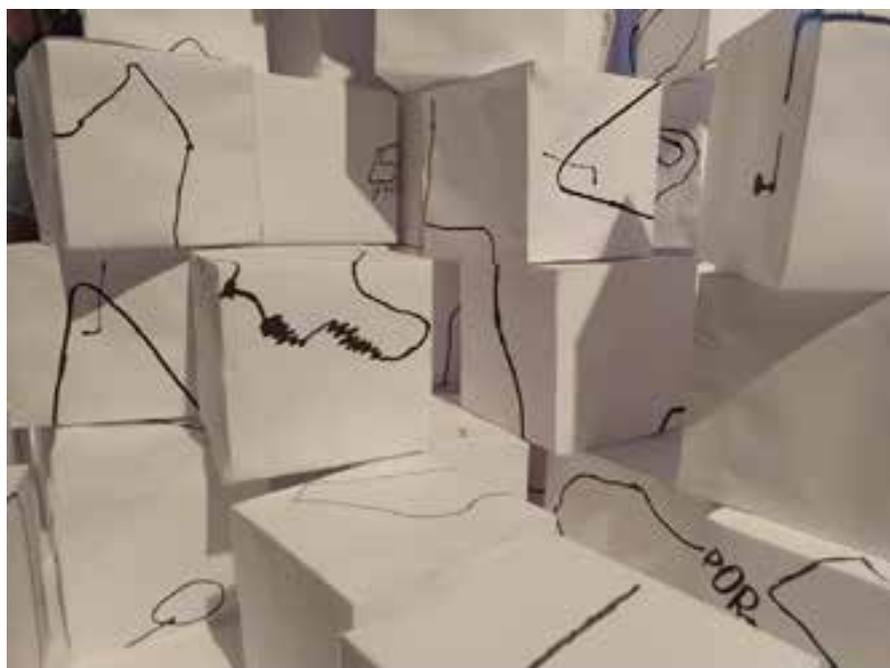


Fig.8. Registro da obra coletiva *Cartografias de um encontro*, 2019, exposição *Lugar de Arte e Memória: Rastros de uma escola normal*, Fórum da Cultura, Juiz de Fora/MG. Foto: Francione O. Carvalho



Fig.9. Registro da obra coletiva Cartografias de um encontro, 2019, exposição Lugar de Arte e Memória: Rastros de uma escola normal, Fórum da Cultura, Juiz de Fora/MG. Foto: Francione O. Carvalho



Fig.10. Registro da obra coletiva Cartografias de um encontro, 2019, exposição Lugar de Arte e Memória: Rastros de uma escola normal, Fórum da Cultura, Juiz de Fora/MG. Foto: Divulgação Fórum da Cultura.

Considerações finais

Se a criação está diretamente relacionada às experiências do indivíduo criador como afirma Vigotski (2018), é necessário que na escola os estudantes tenham o máximo de oportunidades de conhecer e explorar as possibilidades estéticas que a

arte propicia. Experiências que possam ampliar e promover encontros significativos com a arte e a cultura. Dessa forma, é urgente que docentes, mediadores e professores em formação encontrem brechas no tempo e espaço das instituições para criar novos modos de ocupar e viver a escola. Tornem-se propositores de espaços de diálogo, experimentação e reflexão conjunta.

É necessário estimular os futuros professores a trabalhar com os processos e aprender a produzir conhecimento a partir de seu contexto, de suas condições, de suas questões e limitações. Assim, o ato de aprender não deve ser encarado como conformista a um ambiente dado, uma simples adaptação a uma realidade já existente, mas um processo de criação e intervenção no mundo. Uma aprendizagem inventiva que seja capaz de inventar problemas, de pensar e agir de maneira autônoma e criativa.

O ato de questionar e experimentar permeou as proposições do projeto Lugar de Memória e Arte, pois ele reforçou a importância de valorizar situações de aprendizagens abertas à investigação permanente de todos os envolvidos nos processos de educação/criação. Se hoje vivemos numa sociedade do esquecimento marcada pela velocidade, falar de memória é buscar instaurar um outro tempo, onde seja possível vivenciar experiências que possibilitem prestar atenção ao mundo, às pessoas, aos encontros, à escola que ocupamos.

Referências:

ACASO, María. **La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas em la enseñanza de las artes y cultura visual**. Madrid: Catarata, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BLONDET, José Luis. Mal-educados. In: In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. **Agite antes de usar. Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O PIBID do Instituto de Artes da Unesp: Espaço de conexões. **Anais [recurso eletrônico] do 24o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, setembro de 2015, Santa Maria, RS ; Nara Cristina Santos ... [et al.] (orgs.). – Santa Maria : Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas ; Universidade Federal de Santa Maria, PPGART ; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGAV, 2015. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015/>. Acesso em 27 jul. 2020.

CARVALHO, Francione Oliveira. **Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do Ensino Médio**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,

Araraquara, v. 14, n. 3, p. 973-985, jul./set., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10621>. Acesso em 27 jul. 2020.

COSTA, Tayanne Cid. Contribuições do PIBID/UNAMA Artes Visuais para alunos do 5º ano de uma escola municipal de Belém. **Anais do XXVI CONFAEB: POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DA ARTE: Interculturalidade e processos educativos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro**". Boa Vista, novembro de 2016 (CD-ROOM).

HELGUERA, Pablo. Uma má educação. Entrevista por Helen Reed. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. **Agite antes de usar. Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, Deborah V. LOPONTE, Luciana G. Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar? **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 45, jan/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35041/pdf>. Acesso em 27 de jul.2020.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GONÇALVES, Maira Gutierrez. MACHADO, Gilberto Andrade. VIDA, ARTE, ESCOLA: CONFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID ARTES VISUAIS - IFCE. **Revista Iniciação & Formação Docente** Formação docente: Múltiplos olhares v.1 n.1 (2014) Abril – Outubro / 2014. Disponível: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagedeles/article/view/862>. Acesso em 27 de jul. 2020.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

IRWIN, R. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L. (Organizadores). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

JATAHY PESAVENTO, Sandra. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. Esboços: **histórias em contextos globais**, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. pp. 25-30, jan. 2004. ISSN 2175-7976. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/334>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MASSCHLEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, ES. a 9. v.18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível:

<http://teste.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4927/3772>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

ROCHA, Stéfani Rafaela Pintos da; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. PIBID Interdisciplinar: um olhar sobre as contribuições da arte para a construção de objetos pedagógicos para pessoas com deficiências. **Revista do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão**. Florianópolis, v.11, n. 1, p. 127-144, outubro, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/6398>. Acesso em 27 de jul. 2020.

ROLDÁN, J.; VIADEL, R. M. **Metodologías Artísticas de Investigación em Educación**. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2012.

ROSSI, Maria Helena Wagner. PIBID na formação inicial de professores de Artes Visuais na UCS. **Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada**. Edição Especial: Vol. 3, nº 5, março de 2018. Disponível: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ricaucs/article/view/6079/3231>. Acesso em 27 de jul. 2020.

SANTOS, Halisson Keliton Ramos dos.; SACARDO Michele Silva. A política de formação de professores: o estado da arte sobre o Pibid na Pós-Graduação em Educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1168-1181, set./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11404>. Acesso em 27 de jul. 2020.

STEIN, Vinícius. As crianças são artistas natas? Reflexões sobre a atividade criadora e as artes visuais na educação escolar. In: **II Encontro Internacional da Rede Visível**. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2019.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadoria educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. **Agite antes de usar. Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Recebido em 13 de julho de 2020.

Aprovado em 30 de julho de 2020.

Processos de Criação em Anne Sauvagnargues

Processes of Creation in Anne Sauvagnargues

Procesos de Creación en Anne Sauvagnargues

Édio Raniere da Silva¹

Andressa Silveira da Silva²

¹ Pós-Doutorado em Filosofia pela Université Paris-Nanterre. Doutor em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, onde coordena o Laboratório de Arte e Psicologia Social: LAPSO. Vice-presidente da Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO. Suas principais pesquisas concentram-se em dois eixos temáticos: 1) Medidas Socioeducativas; 2) Ressonâncias entre Arte e Psicologia Social. Interessa-se pelas obras de Gilles Deleuze, Friedrich Nietzsche e Anne Sauvagnargues. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4498767706666013> ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0216-678X>, Email: edioraniere@gmail.com.

² Graduada em Artes Visuais (bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande - Furg. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Integra a equipe do laboratório de arte e psicologia social - LAPSO, e do núcleo abrapso sulsul. Email: andressa.silveira@hotmail.com, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1410927809634758> ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8568-2159>

Resumo

O presente artigo busca problematizar os processos de criação a partir da obra de Anne Sauvagnargues. Para isso apresenta uma introdução sobre a concepção elaborada por esta artista e filósofa, tendo como objeto de análise três de suas pinturas: "Station Saint Michel", "Viva Italia!" e "Arrêt à Marseille". A partir dessa exposição inicial desenvolve-se, então, uma aproximação com o conceito de bloqueio - visto que para a autora é o *bloqueio quem cria* - e com a noção de subtração - visto que para Sauvagnargues a *criação é sempre subtrativa*. A hipótese defendida pelo ensaio é de que haja uma teoria da criação em Anne Sauvagnargues que ao mesmo tempo se relaciona com a ideia de bloqueio - a qual seria distinta de uma determinada compreensão do conceito de resistência em Gilles Deleuze: *criar é resistir* - e com a subtração enquanto invalidação de uma lei naturalizada. Naturalização que, por sua vez, impede a percepção de que a defesa de sistemas coerentes são sempre imposições de uma leitura em específico. Nesse sentido, a aposta do trabalho é de que a obra de Anne Sauvagnargues, ainda pouco traduzida no Brasil, tenha contribuições importantes para cartografias cuja intenção passe pelo mapeamento de relações que envolvem os processos de criação e os processos de subjetivação.

Palavras-chave

processos de criação; Anne Sauvagnargues; Gilles Deleuze; bloqueio; subtração.

Abstract

This paper consists in problematize the processes of creation based on the work of Anne Sauvagnargues. For that, it shows an introduction to the conception elaborated by this artist and philosopher. The object of analysis are three of her paintings: "Station Saint Michel", "Viva Italia!" and "Arrêt à Marseille". The initial exposure increase, an approximation with the concept of blockage develops - for the author the blockage is who creates - and with the notion of subtraction - since for Sauvagnargues, creation is always subtractive. The hypothesis defended by the trial is that there is a creation theory in Anne Sauvagnargues at the same time is related to the idea of blockage - which could be distinct from a certain understanding about the concept of resistance in Gilles Deleuze: to create is to resist - and with subtraction while invalidating a naturalized law. Naturalization, in turn, prevents the perception that the defense of coherent systems are always impositions of a specific reading. In this direction, the paper's bet is that Anne Sauvagnargues' work, seldom translated in Brazil, have important contributions to cartography whose intention is to map relationships that involve the processes of creation and processes of subjectification.

Keywords

processes of creation; Anne Sauvagnargues; Gilles Deleuze; blockage; subtraction.

Resumen

Este artículo busca problematizar los procesos de creación basados en el trabajo de Anne Sauvagnargues. Para eso, presenta una introducción a la concepción elaborada por esta artista y filósofa, que tiene como objeto de análisis tres de sus pinturas: "Station Saint Michel", "Viva Italia!" y "Arrêt à Marseille". A partir de esta exposición inicial, entonces, se desarrolla una aproximación con el concepto de bloqueo, ya que para el autor es el bloqueo quien crea, y con la noción de substracción, visto que para Sauvagnargues, la creación siempre es substractiva. La hipótesis defendida por el ensayo es que hay una teoría de la creación en Anne Sauvagnargues que al mismo tiempo está relacionada con la idea de bloqueo, lo que sería distinto de una cierta comprensión del concepto de resistencia en Gilles Deleuze: crear es resistir, y con substracción mientras invalida una ley naturalizada. La naturalización, que a su vez, impide la percepción de que la defensa de sistemas coherentes son siempre imposiciones de una lectura específica. En este sentido, la apuesta del trabajo es que el trabajo de Anne Sauvagnargues, aún poco traducido en Brasil, tiene importantes contribuciones a la cartografía cuya intención es mapear las relaciones que involucran los procesos de creación y los procesos de subjetivación.

Palabras-clave

procesos de creación; Anne Sauvagnargues; Gilles Deleuze; bloqueo; substracción.

ISSN: 2447-1267

Notas Introdutórias

O debate em torno dos processos de criação sofreu (e ainda sofre) atravessamentos de diversos pressupostos culturais, sociais e filosóficos ao longo da história da arte. Entre eles, uma das análises mais pertinentes se deu em torno da construção e transformação da identidade artística. Durante toda a evolução da arte o processo de criação esteve sempre associado a uma construção histórica de um sujeito criador, seja ele considerado feiticeiro, artesão, gênio, louco, pesquisador...

Não é raro encontrar leituras sobre a arte rupestre agenciadas à crença de magias e poderes oriundos das forças da natureza, capaz de tornar real aquilo que estava sendo representado através da pintura. Nestas leituras o "artista" costuma ser associado a uma espécie de feiticeiro. (SOUZA, 2016). Em algumas dessas situações a arte chega a ser concebida como algo inerente ao sagrado, produção divina, e o artista não raramente chega a ser considerado um meio para a manifestação do divino, um vidente que teria como função expressar a mensagem enviada a ele. (NEUMANN, 1992)

Em outros contextos o artista aparece se retirando deste jogo de adoração e inspiração divina à medida que se aproxima do desenvolvimento de um culto à personalidade. O Renascimento costuma ser tomado como ponto de clivagem nesse sentido. A partir dele, o artista passaria a ser valorizado por seu talento individual. (NEUMANN, 1992). Ou seja, o artista seria visto, desde então, como uma espécie de herói cultural, um grande criador/mestre cujo trabalho, constituído a partir do seu talento artístico, estaria relacionado com algo de próprio, original, exclusivo de sua individualidade.

Para além destes exemplos e destas influências históricas e filosóficas, a evolução da arte assume o papel de inserir, sucessivamente, novos elementos na trajetória que envolve os processos de criação. Nessa perspectiva, destacamos o trabalho da artista e filósofa Anne Sauvagnargues, que nos apresenta a hipótese de uma teoria da criação que transcende a noção de um sujeito criador.

Pesquisadora da história da arte e da estética, Anne Sauvagnargues dedica-se, atualmente, ao desenvolvimento de uma Ecologia das Imagens, onde conceitos da filosofia da diferença dialogam intensivamente com sua poética em pintura, abrindo espaço para oferecer novas abordagens ao conceito de imagem. A filósofa é considerada uma das maiores especialistas no pensamento de Gilles Deleuze, onde vem explorando o fio que atravessa toda obra deste autor em sua aproximação com a arte.

Acreditamos, portanto, que as obras e os conceitos elaborados por Sauvagnargues possam trazer contribuições importantes para se pensar o fazer artístico na esfera da arte contemporânea. Nesse sentido, o presente artigo busca apresentar uma introdução a concepção elaborada por Sauvagnargues sobre os processos de criação.

Partindo do pensamento e das obras de Sauvagnargues, questionamos: O que seria um ato de criação? Como ele se processa? Como acontece? De que forma ele

depende de um sujeito criador? Em que medida o ato de criação subjetiva o sujeito que o executa? E o mais importante: haveria mesmo um ato de criação agenciado pela subjetividade ou todos os processos relacionados à subjetivação, bem como à criação, seriam disparados por uma espécie de passividade constituinte?

Para tentar responder estas perguntas, iremos começar apresentando três pinturas¹ expostas por Sauvagnargues - "Station Saint Michel", "Viva Italia!" e "Arrêt à Marseille" - a partir das quais tentaremos ilustrar como se dá seu processo de criação e sua relação com o espaço de criação. Na sequência trabalharemos com o conceito de bloqueio e com a noção de subtração na tentativa de apresentar algumas pistas sobre a teoria da criação em Sauvagnargues. Por fim, tentaremos apresentar uma introdução ao conceito de bloqueio, bem como à noção de subtração - conforme elaborados pela filósofa - agenciando-os as pinturas da artista. De modo geral, acreditamos estar diante de uma obra que nos convida a ocupar espaços para além do espectador - seja ele emancipado ou não - nos provocando a pensar e a criar modos de habitar o mundo.

Processos de Criação

Em suas pinturas Anne Sauvagnargues busca cartografar o movimento das cidades. Marseille, Paris, Milão, são tantas. Sua pintura agencia-se a um deslocamento, quase sempre realizado em transportes coletivos. Nesse trânsito algo acontece entre a paleta de cores, a velocidade da circulação e as imagens percebidas no desaparecimento do entorno. Nesses transportes coletivos transmutados em ateliers de pintura, a técnica aparece relacionada ao limite físico de uma poltrona onde a artista busca se acomodar sem atrapalhar os demais passageiros. Neste viés, a cartela de cores é selecionada ao acaso, através de poucos lápis/canetas os quais consegue suportar em sua mão. Uma vez selecionada sua paleta, Anne se mantém atenta aos detalhes que estão relacionados com estas cores. Os traços feitos sobre a folha libertam-se dos registros semânticos de um significado representativo. Não apenas sua pintura busca cartografar o movimento da cidade, como a própria cidade cartografa sua pintura, na medida em que a paisagem captada por ela em um curto espaço de tempo se torna obsoleta, dando espaço para novas configurações. A obra

¹ Ao longo do texto iremos nos referir a poética visual de Anne Sauvagnargues como pintura. Esta opção está relacionada com três fatores: a) O modo como a artista se refere ao seu trabalho. Ou seja, é a própria Anne Sauvagnargues que apresenta sua obra como pintura, ver 'Somos Nada Mais que Imagens' (SAUVAGNARGUES, 2020). b) A fundamentação teórica do ensaio vem da filosofia da diferença. Como Deleuze e Guattari são críticos bastante conhecidos do modelo representacional não nos parece coerente sustentar aqui hierarquias entre regimes de visibilidades e de dizibilidades. c) Estamos de acordo com CATTANI (2004) e COSTA (2020), quando sustentam que aquilo "que constitui alguém como pintor, não é o emprego dos materiais e técnicas próprios à pintura, nem o reconhecimento social historicamente datado. A pintura coloca questões próprias, internas a ela mesma; o embate com essas questões, o seu afrontamento no próprio campo pictural, é que faz de alguém um pintor" (CATTANI, 2004, p.87).

visual de Anne Sauvagnargues parece lembrar o tempo todo que o desejo não é algo interno ao sujeito². São pinturas agenciadas a paisagens que passam rapidamente e não ao desejo individual da artista. Tais composições se misturam com o acaso, com o deslocamento, com as pausas e as velocidades do trem. "Station Saint Michel" (fig.1), "Viva Italia!" (fig.2), "Arrêt à Marseille" (fig.3), linhas, cores e movimento. São formas que são vistas em curso, estão a todo tempo aparecendo e desaparecendo. A pintura de Anne emerge dos encontros inesperados entre sua técnica, o transporte e a cidade.

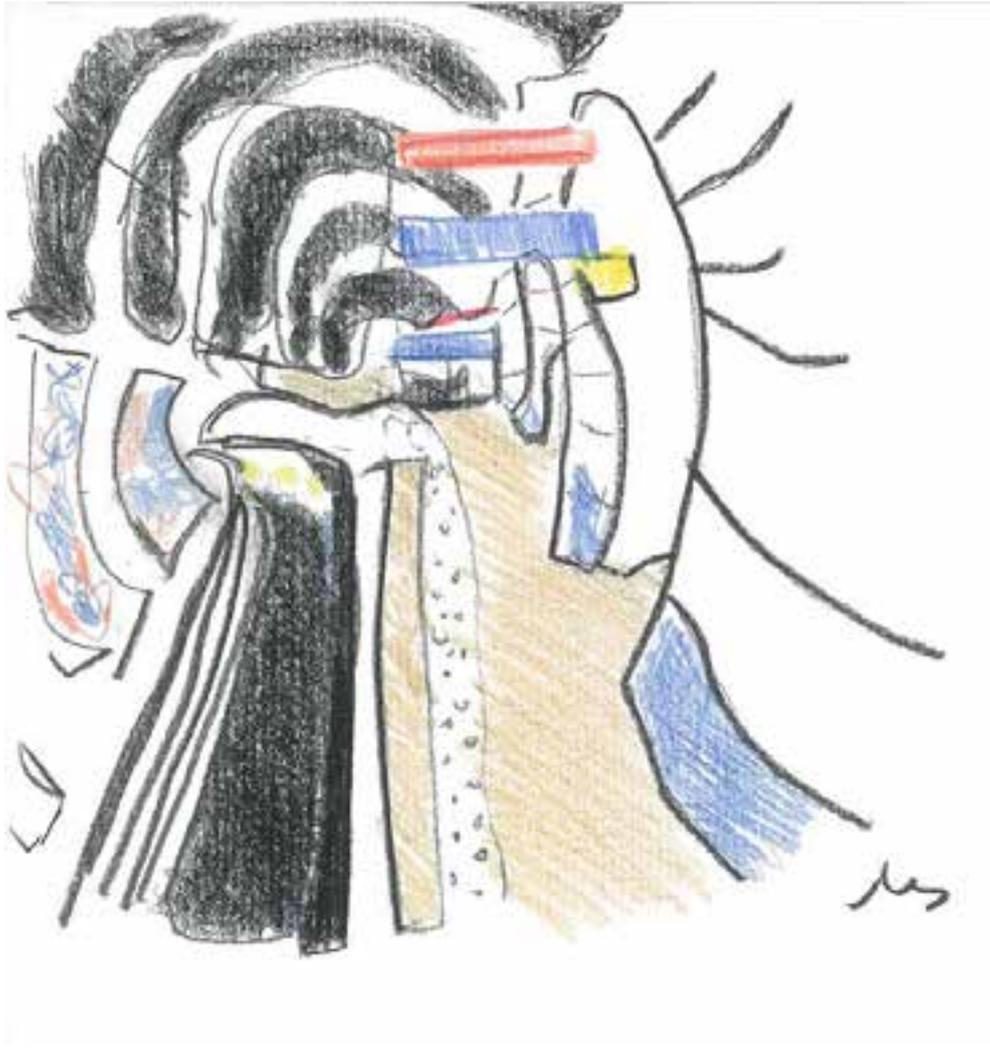


Fig.1, Anne Sauvagnargues, Station Saint Michel, 2001, Crayons couleur sur papier, 15x21cm.

Fonte:<https://richterbuxtorf.ch/particules-urbaines-dessins/>

² Não é o desejo que está no sujeito, mas a máquina é que está no desejo - e o sujeito residual está do outro lado, ao lado da máquina, sobre todo contorno, parasita das máquinas, acessório do desejo vértebro-maquinado. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.377)



Fig. 2, Anne Sauvagnargues, Viva Italia!, 2001, Crayons couleur sur papier, 15x21cm. Fonte:<https://richterbuxtorf.ch/particules-urbaines-dessins/>



Fig.3, Anne Sauvagnargues, Arrêt à Marseille, 2001, Crayons couleur sur papier, 15x21cm. Fonte:<https://richterbuxtorf.ch/particules-urbaines-dessins/>

Bloqueio e Subtração

Em 'Deleuze et l'art' (2005), bem como em 'Deleuze: Del animal al arte' (2006) Anne Sauvagnargues associa os processos de criação ao conceito de bloqueio e a noção de subtração. Na tentativa de compreender a relação proposta por Sauvagnargues entre criação e subtração/bloqueio, vamos partir de uma conhecida fórmula deleuzeana:

Criar é Resistir³.

Numa entrevista recentemente publicada - somos nada mais que imagens - Anne Sauvagnargues combate determinada leitura dessa fórmula. Pois, para ela a ideia de resistência pode nos empurrar a uma dialética e mesmo a um pensamento conservador. Onde para criar seria preciso, sempre, se opor a algo. Na entrevista em questão Sauvagnargues busca, então, distinguir o modo como Deleuze e Foucault lidam com a noção de resistência. Enquanto Deleuze prefere as linhas de fuga, Foucault buscaria por uma espécie de estatuto da resistência. Anne cita então o que seria na tradução brasileira o livro 3 de 'Mil Platôs' (1996) como exemplo da crítica feita por Deleuze a posição de Foucault diante à noção de resistência. O mesmo podemos encontrar em A Ilha Deserta (2006) e no ensaio Prazer e Desejo:

Para mim, não há o problema de um estatuto dos fenômenos de resistência: já que as linhas de fuga são determinações primeiras, já que o desejo agência o campo social, são, sobretudo os dispositivos de poder que se acham produzidos por esses agenciamentos, ao mesmo tempo em que esmagam ou os colmatam. Compartilho do horror de Michel por aqueles que se dizem marginais: acho cada vez menos suportável o romantismo da loucura, da delinqüência, da perversão, da droga. Mas para mim, não são criadas pelos marginais as linhas de fuga, isto é, os agenciamentos de desejo. Ao contrário, elas são linhas objetivas que atravessam uma sociedade, na qual os marginais instalam-se aqui ou ali para fazer um círculo, um circuito, uma recodificação. Não tenho, pois, a necessidade de um estatuto dos fenômenos de resistência, uma vez que o primeiro dado de uma sociedade é que nela tudo foge, tudo se desterritorializa. (DELEUZE, 2016, p.133-134)

Nesse sentido é que Sauvagnargues prefere o bloqueio à resistência. É como se a noção de resistência comportasse ainda um velho antropocentrismo humanista. O conceito pode e costuma ser utilizado como se todo processo dependesse de um sujeito que resiste. Como se a resistência partisse de alguém que resiste. O marginal que se opõe ao poder. Mas, se não estamos operando com a noção de sujeito ativo, como fazem as fenomenologias e os humanismos, então não faz sentido pensar a ação de oposição ao poder partindo de um sujeito.

(...) definir a arte como resistência é fazer dela uma resposta a algo que já existe. É resistir a alguma coisa. E por isso é reacionário, mas no sentido próprio do termo, quer dizer, é uma reação a uma situação. Se fosse uma resistência estaríamos, ainda, presos na relação entre indivíduo e sociedade.

³ Abecedário de Gilles Deleuze, em R de resistência (1998); O que é a Filosofia (2010).

Não é uma resistência ao social – indivíduo-social. É sim uma linha de fuga que se apoia em impossibilidades, mas para constituir algo que não é resistência, e sim abertura. Ou seja, a linha de fuga se apoia sobre os bloqueios da sociedade. (SAUVAGNARGUES, 2020, p.12)

Importante considerar que não são os sujeitos geniais os criadores das linhas de fuga; pelo contrário, as linhas de fuga são linhas objetivas que atravessam uma sociedade, na qual nos instalamos aqui e acolá para fazer um círculo, um circuito, uma recodificação. Artistas considerados geniais pela história da arte, bem como os marginalizados, instalam-se nelas da mesma forma. Na tentativa de evitar confusões como essas Anne Sauvagnargues apresenta o conceito de bloqueio para pensar a criação. A fórmula sugerida em 'Deleuze et l'art' (2005) é a seguinte: as condições de criação se efetuam a partir de uma forma de bloqueio, ou seja: o bloqueio é quem cria.

A ação isolada de um sujeito especial, distinto dos demais, o ato de criação do artista genial, o gesto metafísico do Deus criador, muitas vezes presente em algumas fenomenologias e humanismos como ação psicológica individual, perde importância aqui. Se em certa leitura o conceito de resistência concede abrigo a este sujeito extraordinário, o mesmo não é possível diante o bloqueio. Ou seja, no modo como Anne Sauvagnargues pensa os processos de criação as ações psicológicas individuais de um artista festejado pela história da arte possuem relevância menor que as forças de composição que o atravessam. O foco deixa de ser o gesto isolado, tido como criador nos humanismos e passar a ser o pré-individual, o impessoal.

Em alguns aspectos, Deleuze permanece preso ao antigo enquadramento, mas ao mesmo tempo permite que nos libertemos do velho paradigma da arte, atualmente obsoleto e perturbador onde o artista – sempre masculino, obviamente – o “grande artista de exceção”, o grande artista que é diferente das pessoas comuns porque é genial, e sua alma é justamente o que lhe permite sentir melhor a realidade do que todos os demais. (...) Então, por um lado, Deleuze conserva um pouco a ideia do artista genial, mas de outro, ele nos permite pensar os indivíduos e os sujeitos humanos como algo diferente de pequenas almas separadas umas das outras. E é por isso que, um dos grandes interesses do meu trabalho, tanto em pintura, como em filosofia e escrita, se entrega ao impessoal, ao pré-individual. Ou seja, não é que eu pense que o “eu” não exista: eu existo! Mas eu existo como um nó complexo de relações exteriores. E assim, quando penso, não sou eu sozinha pensando – e eu agradeço! (risos) –, é a relação entre mim, o transporte, a cidade e o acontecimento singular desse trajeto, com seus encontros que permitem alinhar, organizar, agenciar signos. (SAUVAGNARGUES, 2020, p.7-8)

Agenciamentos que ocorreriam de modo completamente diferente se o processo de criação desta pintora acontecesse em um atelier tradicional. O conceito de bloqueio nos parece importante, pois, insere elementos completamente novos aos debates sobre os processos de criação. Ao lado desse conceito a filósofa em questão trabalha, como anunciamos anteriormente, com a noção de subtração. Mas subtração de quê? Vamos tentar uma aproximação ao conceito partindo do problema da percepção.

As psicologias tradicionais – pautadas na noção de sujeito – compreendem a percepção como adição. Para essas psicologias haveria uma espécie de grão interior em nós que vai se desenvolvendo conforme adicionamos a ele novos elementos. Tal qual um bichinho que vai engordando enquanto ganha comida, nossa subjetividade, para tais psicologias, se formaria à medida que nos relacionamos com o mundo e o interiorizamos. Segundo esse modo tradicional – seja via psicanálise, fenomenologia ou behaviorismo – nós nos tornamos isso que somos por adição, adicionando mundos a nossa alma individual. Mas, para realizar essa operação, tais psicologias lançam mão de uma metafísica: criam um ponto de origem da percepção no espaço interior do sujeito que percebe. A percepção seria, portanto, uma ação cuja origem estaria num sujeito ativo. É o sujeito que percebe e ao perceber adiciona tais percepções à sua subjetividade. A partir de um intenso diálogo entre Deleuze e Bergson a pensadora francesa nos propõe algo bem diferente: (...) “há percepção quando há subtração. Portanto, a percepção afasta da realidade tudo aquilo que não me interessa e que não entra em consonância comigo” (SAUVAGNARGUES, 2020, p.09)

À medida que a subtração abre condições de possibilidade para a percepção, o sujeito, visto pelas psicologias tradicionais como ativo, fonte originária da percepção, vai se deslocando rumo a uma espécie de passividade constituinte. Este modo de compreender a percepção não necessita mais de uma subjetividade completa, teológica, herdeira da alma metafísica, que percebia o mundo acrescentando algo à matéria. Não se trata mais de reconhecer ou de introduzir a lei, seja ela paterna como na psicanálise lacaniana, seja ela uma norma social como nos pressupostos de adequação do comportamentalismo, seja ela uma intencionalidade, como na fenomenologia. Para Sauvagnargues (2020) a criação é subtrativa, justamente, porque ela infirma a lei.

A hipótese com a qual estamos trabalhando é de que exista uma teoria da criação na obra da Anne Sauvagnargues. A qual estaria relacionada ao mesmo tempo, com o conceito de bloqueio que ela busca distinguir de resistência e com a noção de subtração enquanto invalidação da lei naturalizada, a qual nos impede - quase sempre - de perceber que a defesa de sistemas coerentes são imposições de uma determinada leitura. Um exemplo interessante é o da gramática. Quando dizemos que a exceção confirma a regra estamos tentando esconder o fato que as línguas são tecidos anacrônicos, com múltiplas regras. Trata-se de uma ação extremamente violenta onde se busca impor uma única regra como regência para toda língua. O mesmo se pode afirmar para os processos de subjetivação.

Não é somente ser um monstro, não é apenas não ter a generalidade, não preencher a generalidade, não preencher a generalidade da norma, mas é mostrar que nós somos todos deficientes. Não há relação com a lei que não seja sob o modo da deficiência, nós não temos relação com a lei senão através daquilo em que não correspondemos à lei. (SAUVAGNARGUES, 2020, p.10)

Compreender que somos, de certa forma, todos deficientes é abandonar a imagem romântica do gênio criador. O ato de criação, antes pensado como

ação individualizada de um sujeito especial, necessita agora de acoplamentos, agenciamentos, conexões. Não se trata mais de reconhecer a lei, ou de internalizá-la, mas sim de invalidar, infirmar a lei. Dizendo de modo bastante assertivo: o bloqueio é quem cria, não é o sujeito. Pois, o sujeito está sempre a reboque das máquinas desejanças. (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Ou seja, é diante o bloqueio que criamos. A criação está relacionada, ao mesmo tempo, com um bloqueio e com uma linha de fuga. De modo geral, o que fazemos ao criar é traçar uma linha de fuga diante de um bloqueio.

Finalmente, temos condições de colocar, ainda que de modo bastante preliminar, algumas questões - envolvendo o conceito de bloqueio - sobre os processos de criação em Anne Sauvagnargues.

Considerações

Se as condições de criação se efetuam a partir de uma forma de bloqueio, se o bloqueio é quem cria, seria possível considerar que o atelier tradicional - onde assistimos o grande pintor - quase sempre branco, europeu, masculino - produzindo sua obra-prima isolado no silêncio de sua intimidade - apareceria bloqueado nos transportes públicos utilizados pela artista? As pinturas de Anne Sauvagnargues estariam se relacionando com tais bloqueios? A impossibilidade de trabalhar com o apoio de uma mesa estável ou de um cavalete, de utilizar telas, pincéis, paleta, tinta a óleo, tinta acrílica, aquarela, nanquim, enfim, de utilizar o próprio atelier como instrumento de trabalho, modificaria a relação do artista com a obra? Pensar a criação a partir destes atravessamentos, nos traria novas formas de perceber a pintura? Em que medida a linha de fuga traçada por Anne Sauvagnargues está relacionada com o bloqueio de uma zona tradicional de criação?

O conceito apresentado pela filósofa parece inserir novos elementos ao debate que envolve o ato de criação e sua relação com o espaço de criação. Contudo, talvez possamos melhorar essa leitura retomando às três pinturas citadas anteriormente. As obras "Station Saint Michel" (fig.1), "Viva Italia!" (fig.2), "Arrêt à Marseille" (fig.3) são agenciamentos com as cidades. Linhas que configuram fragmentos daquilo que atravessa o corpo da artista, enquanto se move pela França e pela Itália. É através da pintura que Anne encontra um espaço de experimentação que abriga indícios de seu contato com o mundo e as paisagens. Movimento que envolve o corpo e o pensamento. Desse modo, seu processo de criação é guiado por uma forma de pensar o campo pictórico como algo que inclui o próprio lugar da experiência de seu deslocamento, rompendo com o universo tradicional da pintura, elaborada dentro do ambiente reservado e interno do atelier. Trata-se de pensar a pintura para além de seus limites ou formas de suporte.

O que constitui o campo específico de uma obra de pintura é seu campo interno mas não os limites ou formas do seu suporte; o campo ampliado

refere-se ao que o expande, mas de dentro de um pensamento pictórico; o fora-do-campo da pintura seria o que a projeta para além de seus próprios limites. (CATTANI, 2011, p.23)

Esta ampliação cria condições de possibilidade para que o nosso olhar sedentário, viciado pelo jogo tela-representação-parede seja lançado à violência das forças de composição. Nessa perspectiva, somos forçados a subtrair em busca de um sentido, em busca de uma imagem. Uma vez que a percepção torna-se subtração, surge a pergunta: quando olho para as cidades de Anne o que tais cidades veem em mim? Quando percebo uma rua, um prédio, uma estação de trem, o que tais elementos percebem no meu olhar? Trata-se de um movimento que nos leva para lá e para cá; zigue-zague. Ora percebemos uma imagem que em um curto espaço de tempo deixa de existir em nosso enquadramento, dando espaço para a configuração de outras cenas. Ora isso se inverte e temos a impressão de objetivar uma paisagem. São traços firmes que constituem fluxos, caminhos, percursos. Anne nos dá condições para que, assim como ela, possamos nos movimentar através de suas obras. Sim, trata-se de uma imagem movimento, mas também de uma imagem/tempo.

A percepção aberta pelas pinturas de Anne Sauvagnargues está relacionada com um movimento que seu próprio corpo sofre - espécie de geografia do processo de criação - e com uma virtualidade que precede a percepção. O bloqueio aparece aqui, ao lado do virtual. É ele que precede todo o processo. Pois, sem o bloqueio, não haveria linha de fuga. E sem a linha de fuga não haveria processo de criação. Cabe lembrar aqui, que uma linha de fuga, no sentido proposto pela filosofia da diferença, é sempre uma desterritorialização. Pois, para Deleuze e Guattari, o problema "está menos numa mudança de situação ou na abolição de qualquer situação do que na vacilação, no susto, na desorganização de uma situação qualquer" (ZOURABICHVILI, 2004, p.58).

Assim, se a linha de fuga desorganiza, é preciso lembrar que esta desorganização é precedida por algo. Isto que precede a linha de fuga é que estamos chamando de bloqueio. Da mesma forma, como só se pensa por que se é forçado, só se traça uma linha de fuga porque se é forçado. E quem nos força é o bloqueio. É dessa forma, que Sauvagnargues defende, como vimos ao longo do ensaio, que o processo de criação é disparado pelo bloqueio. Já que ele é primeiro. Nesse sentido, seria possível nos aproximarmos da questão deste ensaio da seguinte forma: a linha de fuga que Anne Sauvagnargues encontra, permite a ela um processo de criação em trânsito, no deslocamento do espaço que a bloqueia.

As pinturas de Anne Sauvagnargues nos ajudam a compreender que o ato de criação não é produzido pela imaginação privada do gênio artista, mas sim por uma complexa composição de linhas de forças que nos atravessam. Ou seja, os processos de criação não dependem exclusivamente do desejo pessoal, interno, individual do grande criador. Já que em boa medida o ato de criação é impessoal, pré-individual. São pinturas onde podemos ouvir o riso de Anne enunciando que não se trata de imaginar, representar o movimento, mas sim de agenciar-se com ele. Como Deleuze (2007) aponta em 'Francis Bacon - Lógica da Sensação' a imagem é real porque ela

produz algo, ela produz sensações.

Do mesmo modo, pode-se afirmar que estas pinturas contestam as concepções metafísicas - onde boa parte da psicologia moderna encontra fundamentação - pautadas quase sempre por um ato de criação isolado, o qual seria elaborado num espaço interno do grande artista. Para este espaço, sabemos, vários conceitos foram forjados por tais psicologias na tentativa de explicar os processos de criação: imaginação, imaginário, dom, aptidão, talento, gênio e se formos um pouco adiante: personalidade, self, consciência, identidade etc. Essa espécie de imagem criacionista, onde o ato de criação tem sempre origem num sujeito ativo, artista criador, que à semelhança do Deus judaico-cristão inventa mundos sem uma relação anterior com o mundo, é colocada em xeque. A obra de Anne Sauvagnargues nos ajuda a compreender que os processos de criação estão mais relacionados com o bloqueio e com a subtração do que propriamente com o desejo individual do artista.

Referências

ABECEDÁRIO de Gilles Deleuze. Direção: Pierre-André Boutang. Produção: Éditions Montparnasse. Entrevistadora: Claire Parnet. Paris, 1998. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>> Acessado em: 19 de jun. de 2020.

CATTANI, Icleia. Artistas: pintura pura. In: FARIAS, Agnaldo (org.) **Icleia Cattani**. Rio de Janeiro: Funarte, 2004. p. 87 -98.

_____. Poiética, matéria, campos nas pinturas de Karin Lambrecht. **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, v.18, n.31, p.17-30, nov, 2011.

COSTA, Clóvis Martins. Provocações para fazer/pensar a pintura: notas de atelier. In: seminário **Deleuze: modos de usar. Sobre Destruições e Invenções de Mundos**. Palestra realizada em 12 de agosto de 2020. Disponível em: < <https://www.facebook.com/101019808325084/videos/3205407559544807> >. Acesso em 19 de agosto de 2020.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**. Edição preparada por David Lapujade. São Paulo: iluminuras, 2006.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

_____. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas. Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Francis Bacon**: Lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol.3 Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. **O Anti-Édipo**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Munhoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

NEUMANN, Eckhard. **Mitos de artista, estudio psichistórico sobre la creatividad**. Madrid: Tecnos, 1992

SAUVAGNARGUES, Anne. **Deleuze**: Del animal al arte. Trad. Irene Agoff. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2006.

_____. **Deleuze et l'art**. Presses Universitaires de France, 2005.

_____. Somos nada mais que imagens entrevista com Anne Sauvagnargues. [Entrevista concedida a] Édio Raniere. **Rev. Polis e Psique**, v.10, n.1, p. 6-29, 2020.

SOUZA, Leonara. **Estética e história da arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Seses, 2016.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

Recebido em 20 de julho de 2020.

Aprovado em 19 de agosto de 2020.



Ensaaios Visuais

Desbravamentos

Explorations

Marcelo Forte¹

¹ Doutor em Estudos Contemporâneos pela Universidade de Coimbra. Mestre em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás. Possui licenciatura em Artes Visuais – Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GPAEC) da UFSM e do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura Visual da UFG. Atualmente desenvolve pesquisa de pós-doutorado em Belas Artes pela Universidade de Lisboa.

Resumo

Em 2016 foi iniciado um projeto chamado “Desbravamentos” que contava com explorações em lugares abandonados do interior de Portugal. O projeto ganhou este nome em razão do difícil acesso a determinados espaços, ora pela vegetação que criava barreiras, ora pelo estado de ruína. Foram explorados hotéis, casas, fábricas, escolas e mosteiros durante dois anos. A memória presente nos lugares e o desgaste do tempo conduziram e seguem a conduzir os trabalhos artísticos, oportunizando a produção de assemblages, colagens, pinturas, desenhos, bordados e fotografias. Para este ensaio visual, o recorte foi feito a partir de fotografias de algumas das casas acessadas durante o período de desbravamentos.

Palavras-chave

Desbravamentos; fotografia; memória; tempo.

Abstract

In 2016, a project called “Desbravamentos” (Explorations) was initiated, which counted on explorations in abandoned places in the interior of Portugal. The project got its name due to the difficult access to certain spaces, sometimes due to the vegetation that created barriers, sometimes due to the state of devastation. Houses, factories, schools, monasteries, and hotels were explored for two years. The memory present on those places and the wear and tear of time led and continue to lead the artwork, providing opportunities to produce assemblages, collages, paintings, drawings, embroidery, and photographs. For this visual essay, the clipping was made from photographs of some houses accessed during the explorations.

Keywords

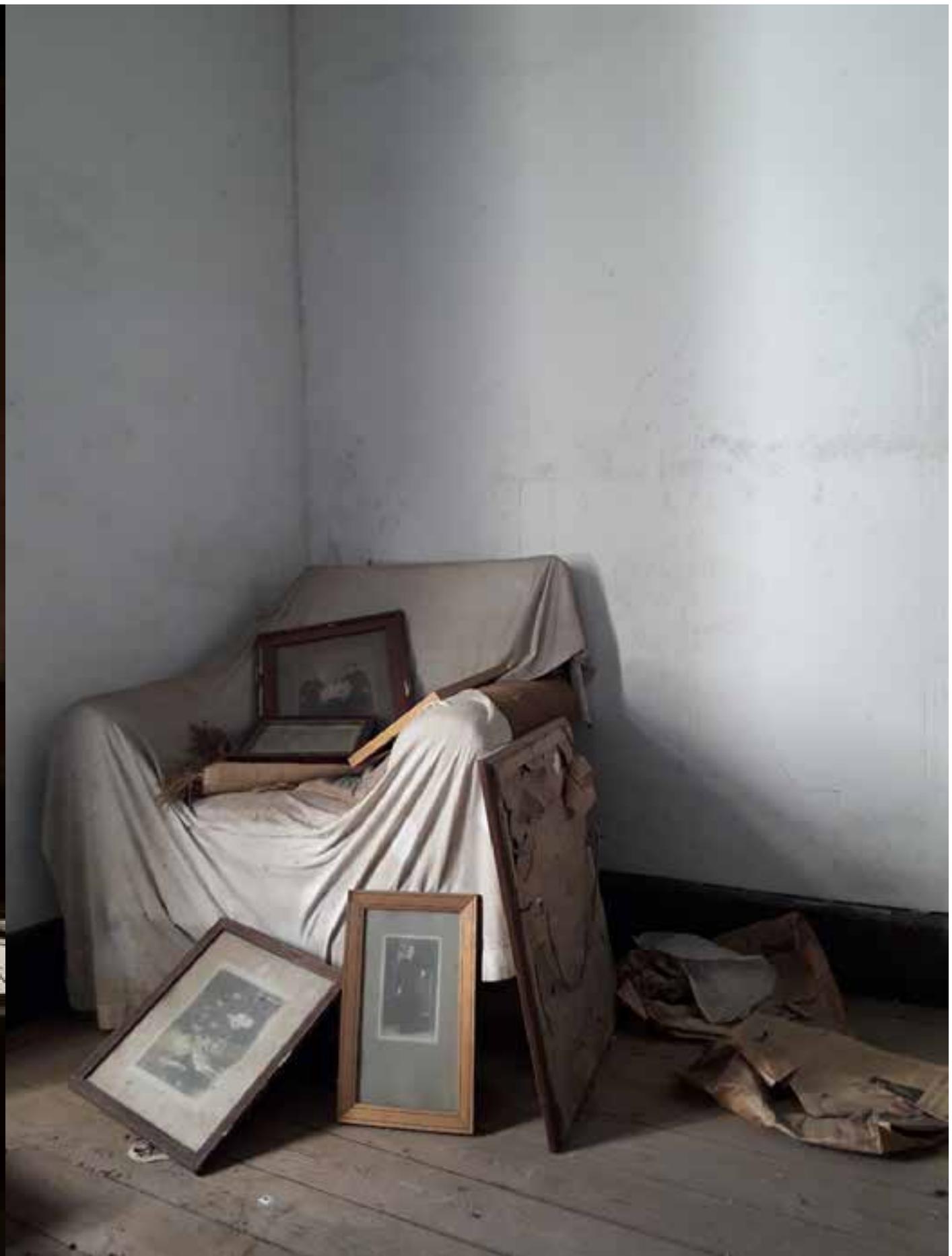
Explorations; photography; memory; time.

O encontro com o abandono se deu numa tarde de domingo. Depois disso nunca mais foi possível mirar o horizonte sem pensar que outros abandonos estavam por vir. Havia no silêncio dos lugares o murmúrio das memórias presentes. Os fios arrebatados das roupas de crianças apontavam para a velhice e a morte. As cartas da mãe para a filha ressoavam saudades de um tempo que parou naquele instante, mas que seguiu envelhecendo por outras ordens. As paredes se pintaram de tempo, o teto enfraqueceu de tempo, no chão ficou só poeira do tempo, e revistas, fotos, cabelos, candeeiros, xícaras e cadernos. Tudo era memória que se fazia pela ausência e pela presença. Tudo era invenção.















Recebido em 08 de junho de 2020. Aprovado em 15 de julho de 2020.

Livro arte: restituir memórias século XX-XXI

Art book: returning memories XX-XXI
century

Antonio José dos Santos Junior¹

1 Mestre em Artes Visuais (PPGART/UFSM), linha de pesquisa Arte e Visualidade com ênfase em Poéticas Visuais, bolsista CAPES 2018-20. Artista Visual - Desenho e Plástica (UFSM) com período sanduíche na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal (FBAUP). Integrante dos grupos de pesquisas: Arte Impressa e Ecologia CNPq/UFSM / Processos Pictóricos CNPq/UFSM. Tem interesse em investigar processos de criação e pintura na contemporaneidade.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1715724412555768> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5641-7663>

Resumo

Essa série de imagens, faz parte de uma investigação realizada entre 2013-2017, partindo de apropriações de fotografias de arquivos pessoais e familiares, conhecidos e mesmo desconhecidos. Trata-se de entrar no universo pessoal e visual proposto pelas fotografias, no seu cotidiano e intimidade, atuando de modo dialogante e interativo com essas mesmas histórias, reconstruindo e construindo outras memórias. Nesse sentido, para além dos personagens, os objetos e os lugares também fazem parte da construção da memória individual, sendo importante identificar e registrar tudo o que se move ao seu redor e desta forma contribuir para que essa narrativa da memória ganhe força. A identificação do público com objetos, ambientações e as poses estáticas levam os mesmos a uma aproximação do universo da memória fazendo referência a vivências pessoais, culturais e nostálgicas. Experimentações realizadas em xilogravura, litografia, gravura em metal e pinturas a óleo, origina uma descoberta de um território. Um livro arte, criado a partir de novas fotografias concebidas desses trabalhos... gentes e cenas que despertam novas leituras e, acentuam a intenção dialogante entre o que se conhece e, principalmente com o que, sendo desconhecido, parece muito familiar.

Palavras-chave

Restituir, Processo Criativo, Memórias, Livro Arte.

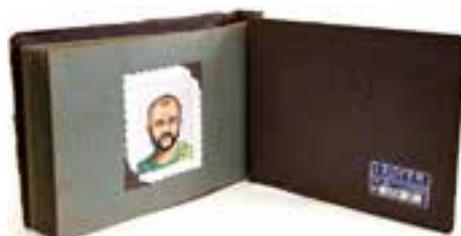
Abstract

This series of images is part of an investigation carried out between 2013-2017, starting with appropriations of photographs from personal and family files, known and even unknown. It is about entering the personal and visual universe proposed by the photographs, in their daily life and intimacy, acting in a dialogical and interactive way with these same stories, reconstructing and building other memories. In this sense, in addition to the characters, objects and places are also part of the construction of individual memory, which is important to identify and record everything that moves around them and thus contribute in order to that narrative of memory to gain strength. The public's identification with objects, environments and static poses lead them to an approximation of the universe of memory making reference to personal, cultural and nostalgic experiences. Experiments performed in woodcut, lithography, metal engraving and oil paintings, originate a discovery of a territory. An art book, created from new photographs conceived of these works ... people and scenes that awaken new readings and, emphasize the dialogue intention between what is known and, especially with what, being unknown, seems very familiar.

Keywords

Restitute, Creative process, Memories, Art Book.

ISSN: 2447-1267



Memórias: século XX-XXI ¹

2013-17

Livro arte – técnica mista

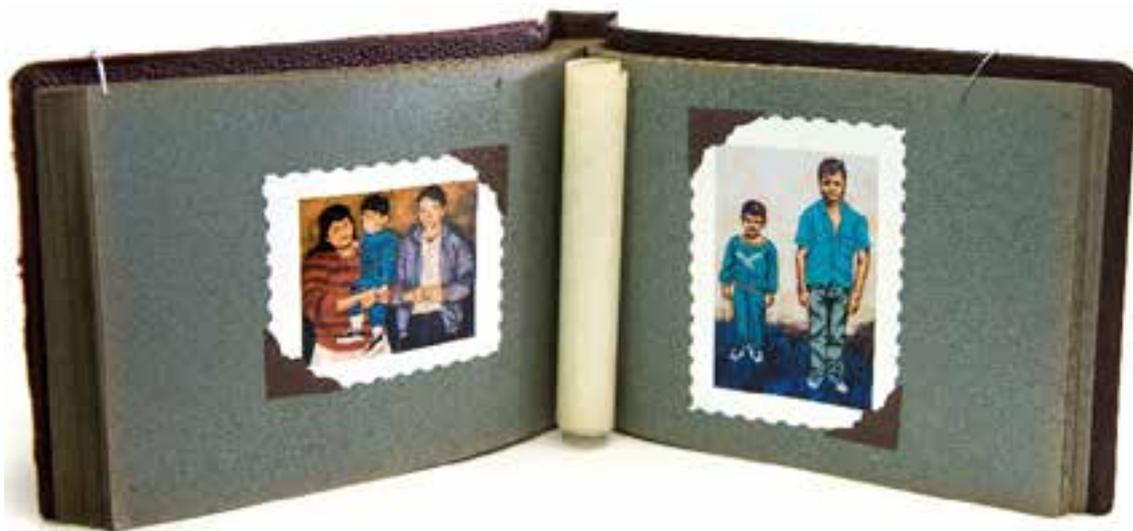
48 páginas. 30 x 21,5 x 6 cm

Acervo pessoal

¹ Este trabalho participou das seguintes exposições coletivas: Em 2017, "5 anos – IN:Transitivos" / Exposição comemorativa do Grupo de Pesquisa Arte Impressa CNPq/UFSM na Sala de Exposições Claudio Carriconde CAL/UFSM, Santa Maria, RS. Em 2019, "21ª Mostra Cascavelense de Artes Plásticas" no Museu de Arte de Cascavel – MAC, Cascavel, PR.

















Recebido em 06 de junho de 2020.
Aprovado em 22 de julho de 2020.



**Ensaaios ou
Escritos
de Artista**

Escultura de morar

Sculpture of living

Milton Machado¹

¹ Graduação em Arquitetura pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1970). Mestrado em planejamento urbano pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (1985). Doutorado em artes visuais - Phd Fine Arts, Goldsmiths College University Of London (2000). Professor titular da Escola de Belas Artes Universidade Federal Rio de Janeiro, no Departamento de História e Teoria da Arte e no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais PPGAV-EBA. Artista plástico e pesquisador, com experiência na área de Artes, com ênfase em Teoria, Filosofia e Prática de Artes, com diversas exposições individuais e coletivas no Brasil e no exterior, diversos textos publicados em meios impressos e online, e comunicações em palestras e conferências.
Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5338281816028562>
E-mail: miltonmachado@terra.com.br.

Resumo

Memórias e anotações sobre a experiência do autor como professor da cadeira de Projeto 1, para estudantes de primeiro período do curso de arquitetura do Centro de Arquitetura e Artes da Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro. Atuando como professor das cadeiras de Plástica 1, 2 e 3 (Departamento de Análise e Representação da Forma) de 1979 a 1994, em 1993 o autor aceitou o convite – e o desafio – de elaborar um novo programa para a disciplina de Projeto 1, com resultados inesperados, surpreendentes, de altíssima qualidade, em se tratando de trabalhos de futuros arquitetos iniciantes. Referências a pesquisas de artistas e arquitetos precursores, tais como Kazimir Malevich e Buckminster Fuller.

Palavras-chave

Experimentalismo; Estruturas; Escultura; Arquitetura; Desenho e Design.
Disciplina de Projeto 1. Centro de Arquitetura e Artes, USU, Rio de Janeiro, 1993.

Abstract

Memories and records of the author's teaching experience proposing a new program for the discipline of Project 1, for students attending the first period of the architecture course at Centro de Arquitetura e Artes da Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro. Teaching the disciplines of Plástica 1, 2 and 3 [Analysis and Representation of Form Department], in 1993 the author accepted the invitation – and the challenge – to elaborate a new program for the discipline of Project 1, with unexpected, surprisingly high-quality results, produced by initiating future architects. References are made to precursory research and practices of artists and architects, such as Kazimir Malevich and Buckminster Fuller.

Keywords

Experimentalism; Structures.; Sculpture; Architecture; Drawing and Design.
Project 1. Center for Architecture and Arts, USU, Rio de Janeiro, 1993.

Em 1979, fui convidado por Lygia Pape a integrar o corpo docente do Centro de Arquitetura e Artes da Universidade Santa Úrsula, no Rio de Janeiro. A maioria dos professores do CAA-USU era formada por arquitetos. Lygia, artista e professora, não era arquiteta, mas uma singular e brilhante “pensadora do espaço”, como demonstra o radical experimentalismo de seu trabalho que, entre outras honrosas atribuições, levou-a ao cargo de regente da cadeira de Plástica, disciplina que me coube ministrar. Costumo definir minha condição como a de um “arquiteto-sem-medidas”, o que deve ter influenciado minha anfitriã, conhecedora de meu trabalho, quando decidiu convidar-me.

O Centro de Arquitetura e Artes da USU era uma das melhores faculdades de arquitetura do Rio, quiçá do Brasil. A atuação de Lygia foi fundamental para esse sucesso, e a cadeira de Plástica, sob sua regência (coube a mim o privilégio e a responsabilidade de sucedê-la no cargo), influenciou o projeto geral de ensino de arquitetura do CAA, voltado para a pesquisa, o estudo e a produção do espaço como lugar de experimentação. Sintoma dessa ênfase na crítica e na investigação conceitual é o número de artistas plásticos que passaram pelo Centro, muitos dos quais arquitetos graduados. Já contei – nos dedos, não é oficial – cerca de 48 artistas ex-alunos, muitos deles consagrados, atuantes no circuito profissional de artes. Tunga e Nelson Felix foram das primeiras turmas. Este último foi meu colega como professor no CAA.

Lecionei as disciplinas de Plástica 1, 2 e 3, de 1979 a 1994, quando me transferi para a Inglaterra para estudos de doutorado. Em 2002, ano seguinte a minha volta ao Brasil, concorri a uma vaga de professor adjunto na Escola de Belas Artes da UFRJ, onde atualmente sou professor titular no Departamento de História e Teoria da Arte. Exercício tentador seria buscar, em minhas aulas de história da arte, traços do experimentalismo que estou a enfatizar, aprendidos e treinados durante minha atuação no CAA-USU. São inúmeros. Afinal, este professor que aqui escreve é um artista e – agravante, repito – um “arquiteto-sem-medidas”. O que, de certa forma, dá no mesmo.

Mas devo falar aqui de outra experiência, igualmente rica e reveladora, no mesmo ambiente. Em 1993, o então decano do CAA pediu-me que elaborasse um novo programa da disciplina de PROJETO 1 (sempre impliquei e implico com o termo “disciplina”, que tem algo de militarista, ainda mais quando as ênfases são o experimental e o desmedido). É dessa experiência que vou tratar neste texto.

...

PROJETO 1 - era o primeiro contato de nossos estudantes com a prática projetual. E com alguma teoria. Em alguns casos, era quando “o bom arquiteto / a boa arquiteta” de futuro demonstrava sua vocação. Embora se diga que aqueles brinquedos de bloquinhos coloridos de madeira, com telhados, janelas, portas, arcos, pontes e outros elementos construtivos – arquitetônicos? – constituem a verdadeira iniciação. Chamava-se, chama-se ainda, O Pequeno Arquiteto. Um clássico. Coloquei Pequeno Arquiteto no browser, fui levado a diversas opções de compra por internet.

O programa que elaborei, com o apoio de colegas arquitetos professores, tinha

também algo de lúdico, de brinquedo de criança. Passo a descrever o exercício, que ocupou a turma durante todo o período. No fundo, o exercício constituía – para além da manualidade, da artesanaria, do fazer e da prática – uma reflexão sobre processos criativos, sobre noções de representação, sobre o simbólico, sobre a relativa insuficiência dos modelos, sobre a instabilidade dos significados, sobre funcionalidade, sobre desenho, sobre escultura, sobre forma e conteúdo, sobre plasticidade, ornamento, estrutura etc. No limite, sobre arquitetura. Em questão: o espaço. O exercício se dava em seis fases.

Primeira fase:

A primeira encomenda era que produzissem desenhos livres. Individuais, feitos em casa. Em sua maioria, os desenhos que apresentaram eram surpreendentemente rudimentares e infantis – daquelas recorrentes paisagens de casinhas com uma porta no centro e duas janelinhas laterais, fumaça saindo de chaminés, árvores pintadas a lápis de cor verde com um tronco marrom e redondas maçãs vermelhas brotando das copas, um sol radiante com dois olhos e uma boca sorridente sobre um fundo azul celeste. Algumas nuvens...

Mostrei-os para os professores de Desenho, desafiando-os a adivinhar a idade dos autores. “Algo entre 8 e 10 anos”, arriscaram. A primeira lição que aprendemos foi, portanto, que o desenho espontâneo e autoral de nossos alunos não correspondia aos exercícios dirigidos praticados na disciplina. Lembro que a constatação causou espécie, e ensejou uma tentativa de reformulação do programa de Desenho. Desenho Artístico, para ser exato, era o nome da disciplina. Mas a “qualidade” (artística) dos desenhos não importava para nosso exercício de iniciação ao projeto.

Levei um pão de forma cortado em fatias, de modo a fazê-los entender o que vem a ser uma seção. Pedi que considerassem seus desenhos como uma seção de algum objeto tridimensional, que poderia brotar (como as maçãs de suas árvores e os raios de seus sóis) para ambos os lados do plano do papel e em diversas direções, ortogonalmente ou em ângulo.

Segunda fase:

Os desenhos feitos em casa, via de regra precários, foram então retrabalhados e elaborados em sala de aula, com orientação de professores, resultando uma produção gráfica intensa, numerosa, variada, promissora de interessantes desenvolvimentos nas próximas fases do exercício.

Nesta segunda fase, os inúmeros desenhos de estudos, agora elaborados, produzidos a partir de seus problemáticos originais caseiros já não tinham nada de infantis; afinal, eram desenhos de futuros (bons) arquitetos e arquitetas. As nuvens deram lugar à claridade. Os desenhos deram lugar ao Desenho.

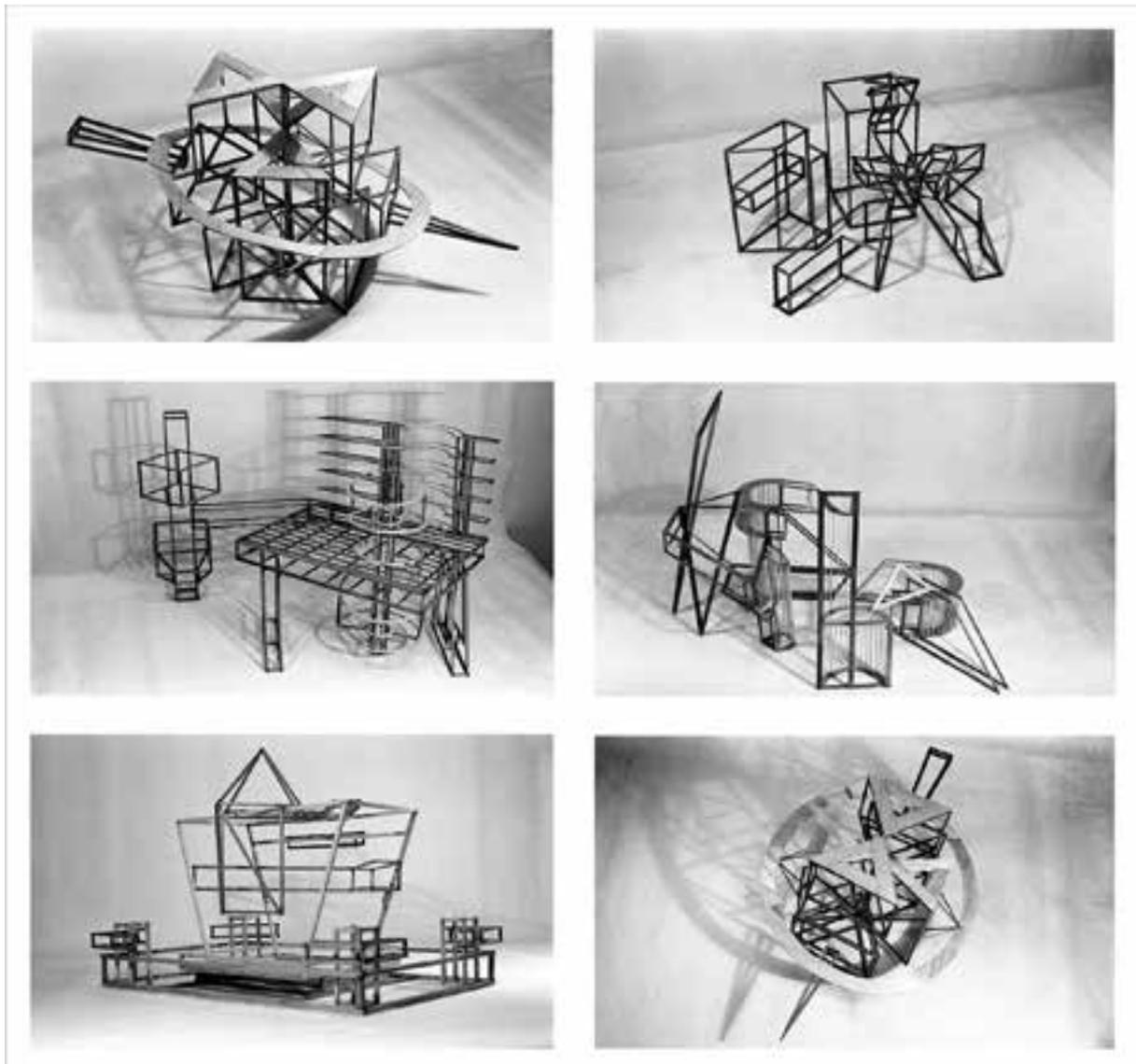
Terceira fase:

A terceira fase consistia em confeccionar modelos em cartão branco – planos de massa – de modo a enfatizar relações entre volumes, sem atenção a detalhes. Modelos tridimensionais construídos – ênfase a palavra *construção* – a partir dos desenhos já elaborados na fase anterior. Dos vários planos de massa produzidos,

um era selecionado para desenvolvimento (ver, abaixo, referências aos *Arkhitektons*, modelos de gesso – e aos desenhos, os chamados *planits* – produzidos por Kasimir Malevich com sua turma de jovens alunos secundaristas).

Quarta fase:

Nesta fase, a ênfase era na estrutura. A partir dos planos de massa de cartão branco, foram construídos outros modelos, desta vez com varetas e pranchas de madeira de balsa, de modo a revelar as estruturas internas dos modelos em papel. As imagens que reproduzo aqui são fotos desses modelos estruturais, desenvolvidos nessa quarta fase. É pena que as próximas fases do exercício, com aplicação de revestimentos, vedações etc., tenham implicado na invisibilidade (parcial) dessas belas estruturas. Nesse momento de transição, registros fotográficos tornaram-se fundamentais. As fotografias, nesse momento, são mais do que imagens do que foi: numa metáfora economicista, revelam, digamos assim, a “alma do negócio”.



Quinta fase:

Esses modelos estruturais foram então recobertos com superfícies de vedação e revestimento. Nesta fase, introduzia-se cor, texturas, relevos, aberturas, entre outros detalhes de acabamento, externos e internos. Aos poucos, aqueles modelos inicialmente inanimados foram se transformando em criaturas vivas, vibrantes, excitantes e excitadas, postas em movimento. Aos poucos se vislumbra, já aí, promessas de alguma arquitetura. Uma arquitetura não necessariamente com medidas.

Sexta fase:

Os modelos foram então “habitados”, por todo tipo de ocupante: coisas, fenômenos, volumes, correntes de ar, tubulações, água, luzes, brilhos, sons, ruídos, música, elementos móveis, energias, vibrações, tremores, climas etc. Mesmo por ausências, vazios, silêncios, pausas, repousos. Somente nesta última fase deveriam os alunos indicar eventuais vocações funcionais – arquitetônicas? – para seus objetos. Mas isso era uma preocupação menor e um objetivo secundário: a proposta principal era de ativar uma pesquisa fundamentalmente plástica, quase escultórica.

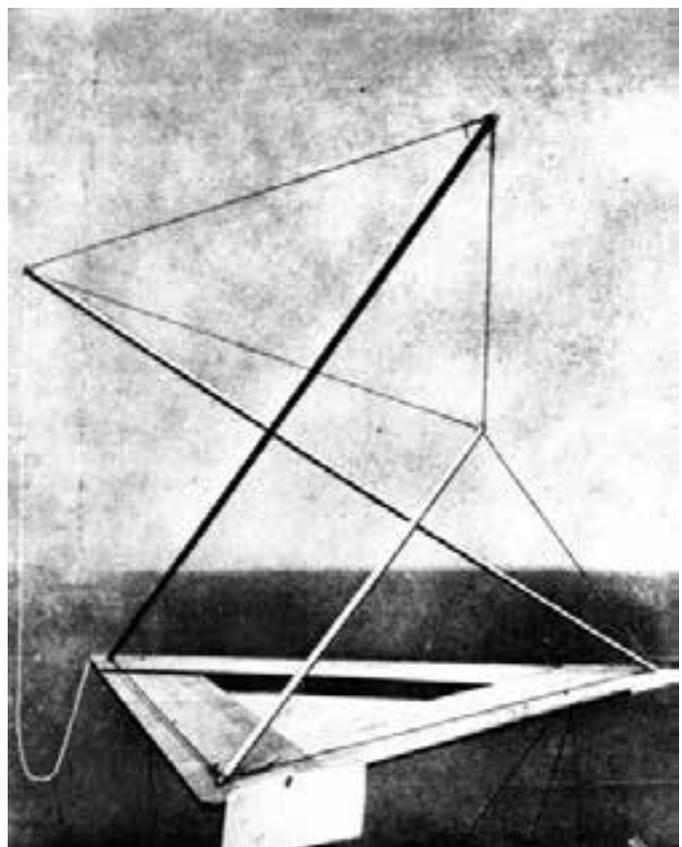
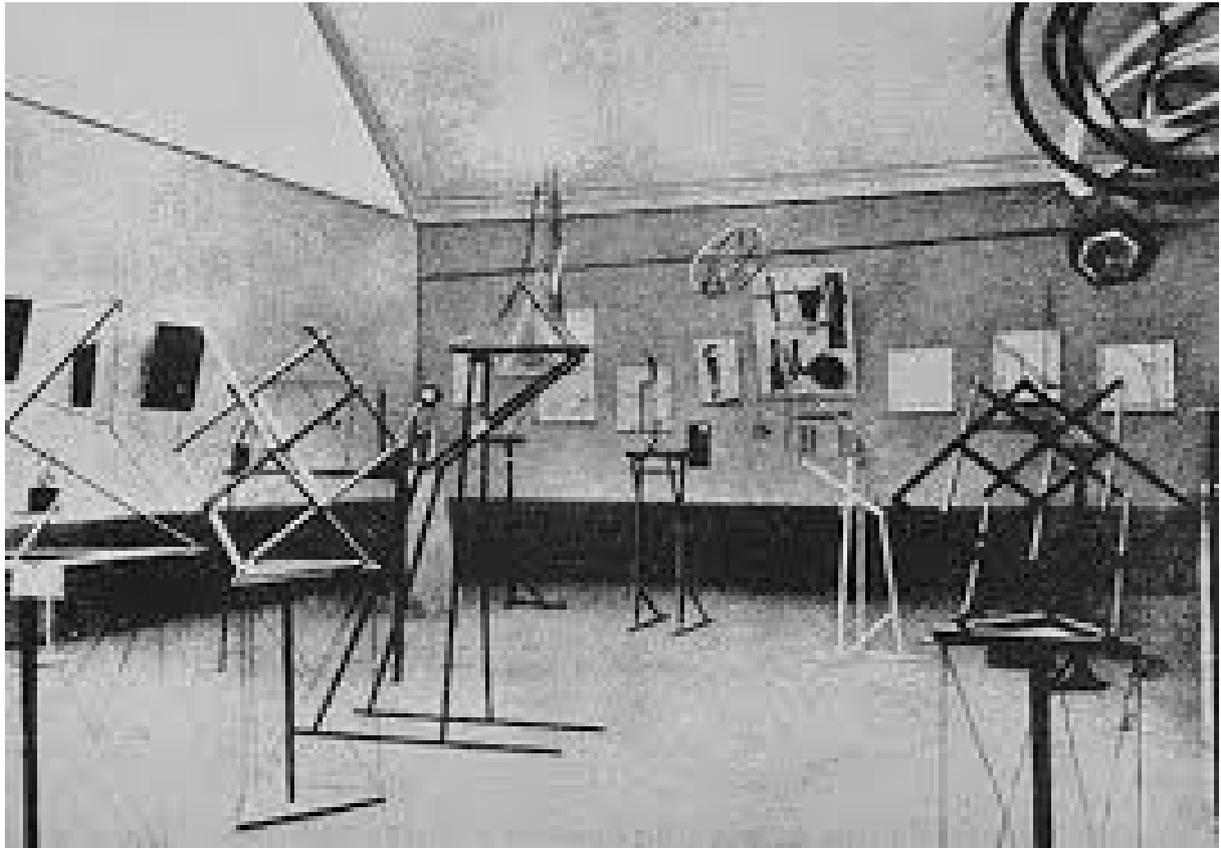
Nesta fase final, a fotografia mais uma vez exercia papel fundamental, não apenas como documentação, mas como material originador de novas pesquisas, a partir da imagem. Os estudantes foram então encorajados a produzir abundantes registros fotográficos, dos quais surgiram ideias para novos espaços, novos projetos.

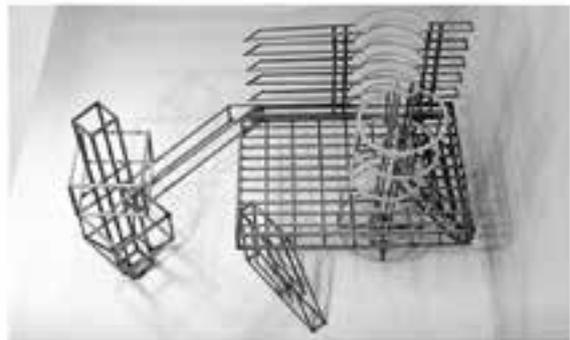
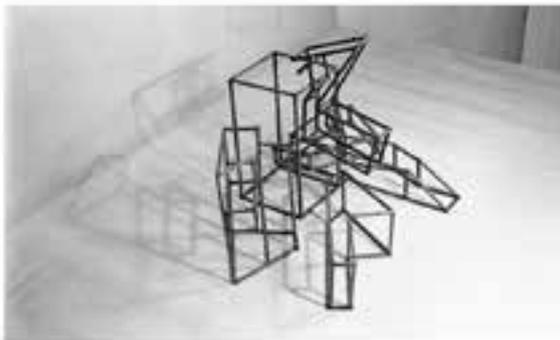
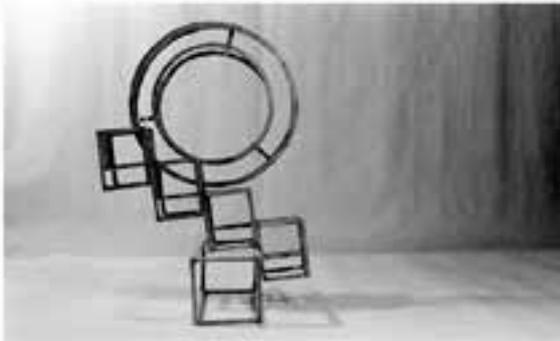
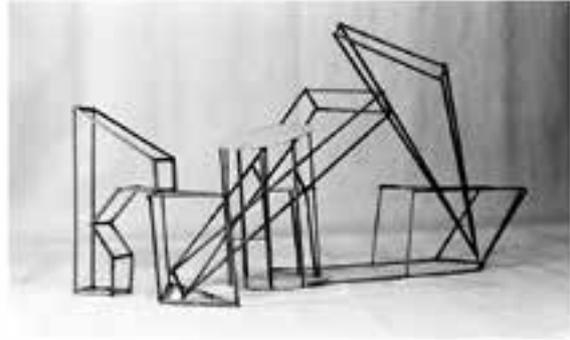
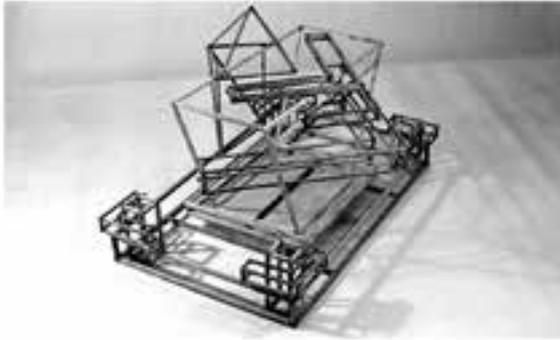
O teste:

Fiz questão de trazer alunos dos últimos períodos, prestes portanto a se formarem, para verem os objetos, que coloquei em exposição. As fotos referidas acima foram incluídas. Ficou com jeito de exposição do grupo Obmokhu (Moscou, maio de 1921), onde brilharam, ao lado de outras obras igualmente geniais dos construtivistas russos, os trabalhos de Karl Loganson, precursor das pesquisas mais tarde levadas a cabo nos Estados Unidos por Buckminster Fuller, em torno das estruturas conhecidas como *tensegrity*, termo cunhado por Fuller a partir dos termos “*integral tension*” (tensão integral). Os modelos de meus jovens e iniciantes alunos teriam feito bonito na companhia dos construtivistas russos e das estruturas geodésicas depois exploradas por Buckminster Fuller. Oportuno lembrar que Fuller desenvolveu seus estudos de tensão integral na companhia de alunos.

Por certo fariam bonito, os veteranos quase arquitetos que o digam. Diante daquelas “coisas”, daqueles objetos não-identificados (teriam a ver com os Bichos de Lygia Clark, com os *Contra-Relevos* de Tatlin, com a *Construção Oval Pendente* de Rodchenko, com os *Relevos Espaciais* de Helio Oiticica?), apostaram que só podia tratar-se de trabalhos de arquitetos famosos – Eisenman, Gehry, Calatrava, Foster, Hadid... Custaram a acreditar que seus autores eram estudantes de primeiro período. Mas, como eu, acreditaram.

Exposição Obmokhu, Moscou 1921 Karl Ioganson *Tumbir*





Um recado para meus ex-alunos da turma de 1993:

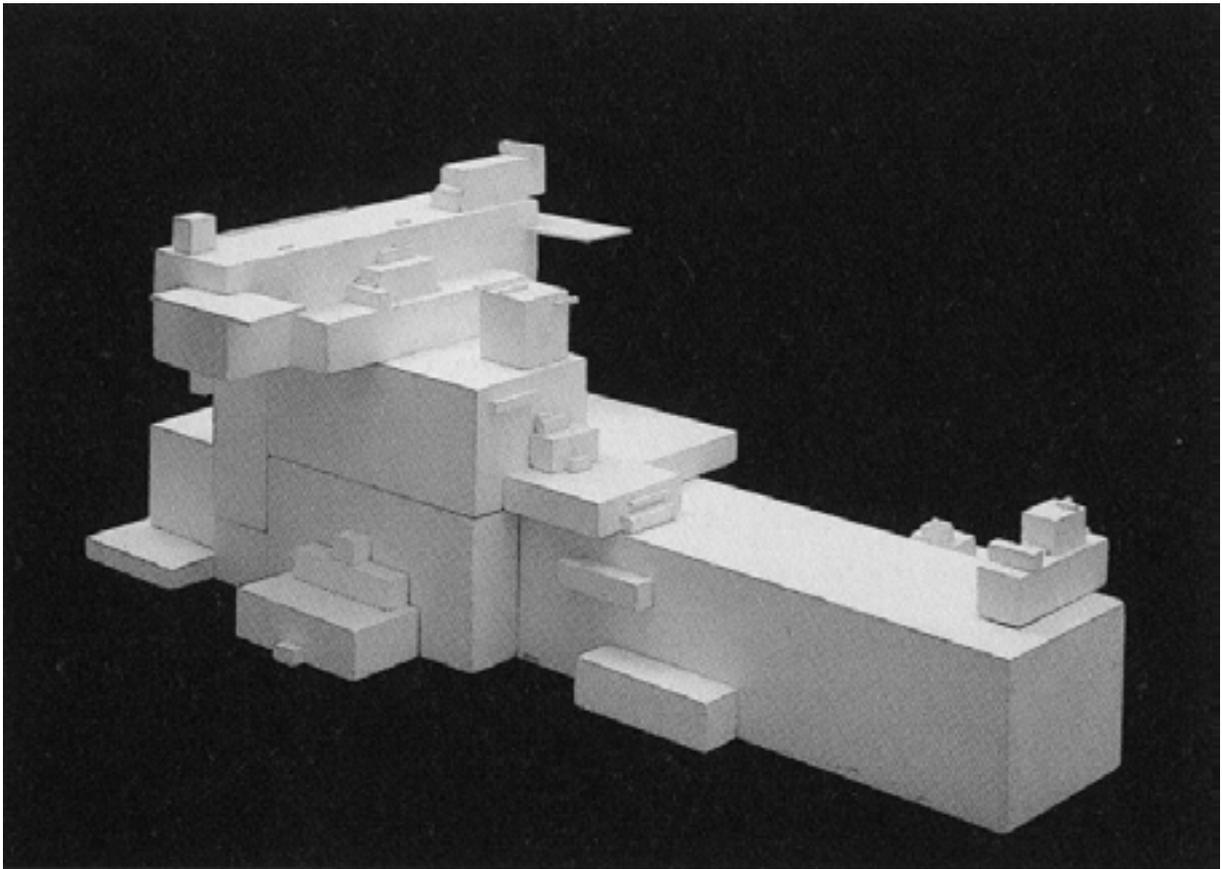
Seus nomes perderam-se em minhas gavetas de memórias. Afinal, 27 anos se passaram desde nosso memorável e produtivo encontro com a experimentação. Se algum desses arquitetos, hoje com idades entre 45 e 50 anos, reconhecer esses belos objetos como produtos de sua autoria, favor identificar-se.

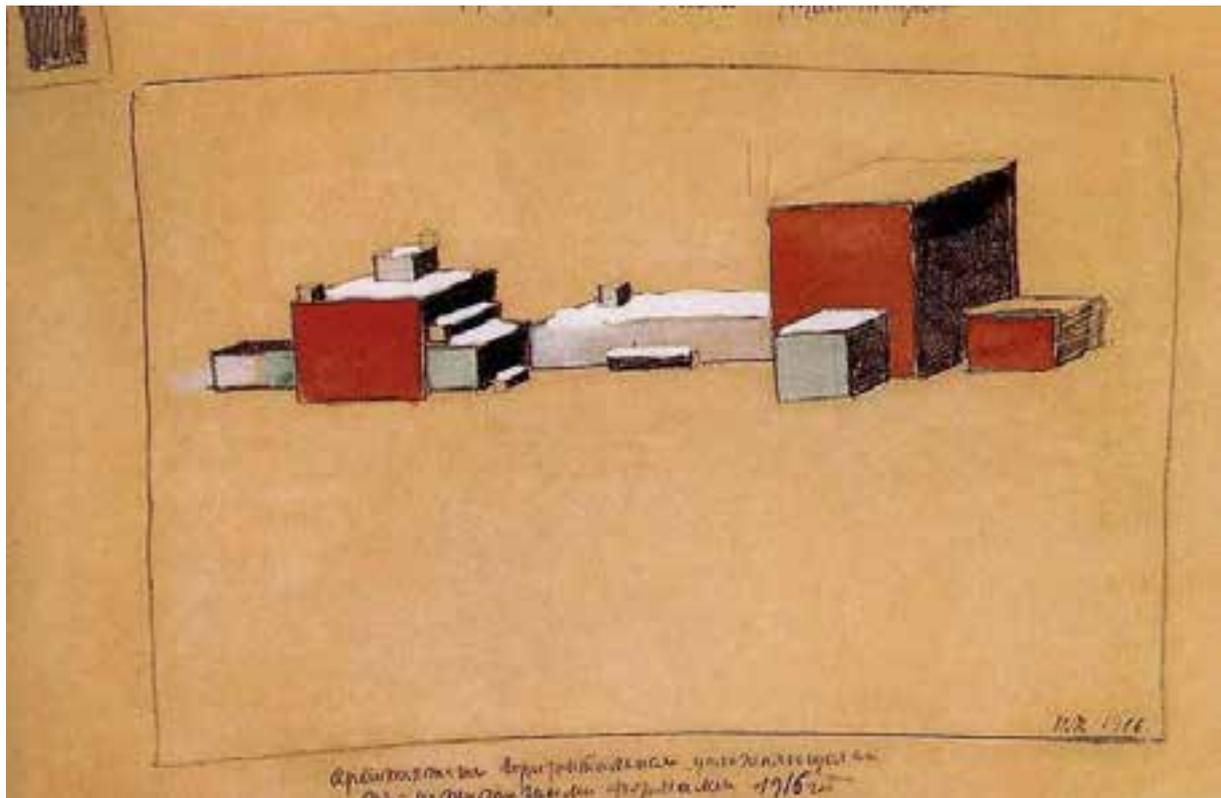
...

Kasimir Malevich: *arkhitektons, planits*

De 1923 a inícios da década de 1930, o artista russo Kasimir Malevich produziu diversos modelos tridimensionais, formas abstratas similares a arranha-céus, chamados *arkhitektons*. Os desenhos de acompanhamento da construção desses modelos são chamados *planits*. A experiência foi desenvolvida com seus jovens alunos do curso secundário.

Os *arkhitektons* são basicamente modelos feitos em gesso branco, compostos por diversos blocos retangulares agregados. Eram estudos puramente experimentais, e os “edifícios” eram desprovidos de qualquer organização interna. São, aqui também, “planos de massa”. Também não pretendiam a condição de artefatos funcionais, com vocações propriamente arquitetônicas. As formas finais resultantes da reunião das massas individuais eram função da pesquisa plástica, escultórica. Nesse sentido, constituíam “abstrações espacializadas”, tridimensionais, não-objetivas, relacionadas às pesquisas desenvolvidas pelo artista no campo da pintura, segundo princípios suprematistas de composição.





Malevich *Arkhitekton / Planit*

Qualquer semelhança não terá sido mera coincidência.

Recebido em 08 de junho de 2020.
Aprovado em 15 de julho de 2020.

Proyecto "Topiarius" y el tejido como reinención de sí.

"Topiarius" Project and the textile as
a reinvention of itself.

Vanessa Freitag¹

¹Professora pesquisadora do Departamento de Estudos Culturales, Universidad de Guanajuato, Campus León/Mexico. E-mail: freitag.vane@gmail.com, ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2943-7455>
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2359848414773274>

Resumo

O Projeto Topiarius é uma pesquisa artística que desenvolvo dentro da linguagem têxtil contemporânea. Busca pensar o trabalho manual/artesanal como formas de reinvenção de si. Neste texto, me interessa “fiar” as etapas do meu processo criativo com esta linguagem, sendo portanto, um caminho para costurar, tecer e crocheter um terceiro espaço – o do jardim- e todas as criaturas possíveis dentro dele

Palavras-chave

Processo de criação; Criação Coletiva; Artes Visuais;

Abstract

Topiarius Project is an artistic research that I develop within the contemporary textile language. It seeks to think the handcraft work as a way of reinventing itself. In this text, I am interested in “spinning” the steps of my creative process with this language, being therefore, a way to sew, weaving and crocheting a third space - that of the garden- and all the possible creatures within it. .

Keywords

contemporary textile art; handmade practices; garden; creative process.

ISSN: 2447-1267

“Topiarius” significa jardín artificial. Es una palabra de raíz latina que se refiere al encargado/a de arreglar, recortar y cuidar del jardín. También hace referencia al arte del paisajismo (BERUETE,2016). La tomo prestada para nombrar a una serie de trabajos cuyo cuerpo se conforma por tres dimensiones: el “Jardín”; “Las Serpientes”; y las “Mudas - Cuerpos Simbióticos”.

Un recuerdo de infancia del jardín de la abuela materna es el detonador de los trabajos que aquí se presentan. Decido emprender una investigación escultórica tomando como hilo conductor, imágenes de flores, plantas y animales que recuerdo haber visto en el jardín. Concreto estas remembranzas en formas tejidas, cosidas, adornadas y que aludan a organismos imaginados viviendo en simbiosis en un espacio delimitado. Pienso en las conexiones que hay detrás de la creación de un jardín y la creación de una pieza tejida: tiempo, paciencia, inmersión. Formas de concebir el mundo con lentitud. Y en silencio.

Por lo tanto, tejer y coser son prácticas por mi utilizadas para materializar organismos que imagino a partir de mis recuerdos de infancia y de mi relación con lugares específicos: el transitar por los jardines y las calles de la ciudad. Es mi forma de “recolectar” y evocar imágenes que después, incorporo a mi trabajo. También de mi profundo interés y curiosidad por conocer las culturas antiguas prehispánicas que han conformado tanto a la sociedad mexicana (donde radico actualmente), como a la de muchos pueblos de Latinoamérica, cuyos saberes y tradiciones, se han visto perecer lentamente en nuestra sociedad contemporánea y neoliberal.

Es decir: trato de enlazar un tipo de simbiosis entre mis recuerdos del pasado y las vivencias del presente; entre la botánica que recuerdo haber visto en Brasil y la que observo en México. Intento encontrar similitudes entre ambas geografías, entre ambas identidades.

De alguna manera, me inquieta problematizar, hasta cierto punto visibilizar, las tensiones que observo entre las prácticas artesanales tradicionales (como el tejido, el bordado, el crochet, la costura) y el arte (entendido como contemporáneo); entre lo íntimo y privado (aquello que conforma mi subjetividad, mis pensamientos y sentimientos al tener una identidad compartida entre Brasil y México) y aquello que es socializado (el lenguaje, el mercado público, los espacios de circulación); finalmente, la relación entre trabajo manual/emocional y el mental.

Topiarius I – El Jardín.

Las flores han sido un tema recurrente en mi trabajo textil. Siempre parto del estudio e investigación de la presencia de flores endémicas y originarias de México y de Brasil, quiero conocer sus usos medicinales, su importancia y función en la flora y fauna.

Luego, me interesa reconocer los simbolismos que han permeado el cultivo, cuidado y los usos ritualistas, alimentarios y de adorno de algunas de esas plantas en el pasado (en específico, para las culturas Mayas y Aztecas) y en los rituales del

presente en la cultura mexicana (la más popular, el Día de Muertos). Aquí entiendo que la elección del tema "flor" no es casual sino que existe un interés de pensar el proceso de trabajo como un ritual que integra mente, cuerpo, emociones, pensamientos y espiritualidad. El aspecto ritualista es algo que pienso desarrollar en un futuro próximo, dado que aún no se visualiza en las piezas que realicé para este proyecto.



Por fin, investigo, observo y veo estos mismos elementos florales presentes en las artesanías mexicanas. Es ahí donde estudio la combinación y saturación de colores para mis piezas, aunque muchas veces, la decisión por un color específico sucede de forma muy intuitiva. En otras palabras, el proceso de creación de una pieza es caótico. Muchas veces, surge a través de una imagen mental, abstracta, con forma y colores muy definido. Mi primer impulso es dibujarla y apuntar la técnica, materiales y colores que imagino en ese momento. Otras veces, el proceso mismo al estudiar la forma de una planta o flor, me lleva a pensar un nuevo trabajo.

A través del boceto, realizo una síntesis de aquello que me interesa, y entonces, decido cómo dar cuerpo al trabajo: si en crochet, costura, tejido o en bordado. Ocasionalmente, suelo emplear la fusión de varias técnicas textiles en una sola pieza. Aquí es cuando la imaginación cobra valor: la forma y el color de una planta o de una flor en particular, me sirven de estímulo para imaginar las formas que pretendo crear usando el tejido. Este proceso es lúdico para mí porque imagino un amplio rango de posibilidades antes de materializar una idea.

Para la serie "Jardín", el crochet y la costura son los pilares que estructuran los trabajos. Pensar el crochet es como volver a ver a mi abuela materna trabajando sus carpetitas, tapetes y manteles tejidos. Trabajar la costura, es ver a mi abuela paterna reparando la ropa desgastada por el uso rudo en el campo. De modo que retomarlas en mi trabajo significa evocar recuerdos de las mujeres de mi familia, donde las veía siempre trabajando: en la casa, en el jardín, en los sembradíos, remendando la ropa, cuidando de los hijos, haciendo su crochet. Eran tantas las ocupaciones que tenían

que hoy me pregunto: ¿En qué momento pensaban en sí mismas? El trabajo físico y emocional ocupaba todo su tiempo.

Mi jardín es un espacio idealizado: contiene criaturas imaginadas, orgánicas, multicolores, con volumen que llenan vacíos, se afirman como son, imponen su presencia. A la vez, pienso en la importancia que tuvieron los jardines en la conformación de nuestras sociedades: como espacios para pensar, meditar, compartir el conocimiento. Como lugares para estimular nuestros sentidos y el cuidado de la naturaleza (BERUETE,2016).

Deseo hacer del jardín, una extensión de mi cuerpo. Y que el jardín condense todo lo que soy:







Topiarius II - Las Serpientes

La idea de serpiente es un elemento que perturba la imagen idílica de un jardín. Decido traerla para dentro de un espacio imaginado, delimitado y domesticarla. Los nidos son concéntricos y están camuflados, donde utilicé ropa femenina para crear las piezas costuradas. Las serpientes me interesan tanto por su estética y forma, cuanto por su dimensión simbólica: personal y colectiva.

Para Occidente, las serpientes han sido consideradas seres vinculados con lo oscuro y lo maligno. Preconcepciones arraigadas en nuestro imaginario y que heredamos del Cristianismo. No obstante, para Oriente y todas las culturas precolombinas/prehispánicas, las serpientes han sido consideradas entidades sagradas, símbolo de sabiduría, poder y salud.

Sin embargo, es notoria que la imagen/idea de la serpiente provoca en uno, un miedo innato, instintivo. Especialmente, porque son criaturas no domesticadas, que no podemos prever cómo reaccionan, es difícil dominar el miedo al desconocido y a un inminente peligro.

El miedo que la imagen de la serpiente podría generar en uno, es lo que me interesa. A la vez, construyo nidos de serpientes cuya estética, alude a nuestros sentidos, donde nace un posible deseo de tocar, acariciar al objeto de nuestro temor. De conocerlo para dominarlo. Pero es una misión casi improbable domesticar a un ser salvaje como la serpiente.

De modo que me su imagen me sigue interesando porque entiendo que reúne ideas y sensaciones duales, tales como: miedo y fascinación; conocido y desconocido; femenino y masculino en un mismo ser.





Topiarius III - Mudas/Cuerpos Simbióticos

El tejido se convierte para mí, en una actitud de resistencia frente a las ilusorias necesidades de productividad que demanda el mundo contemporáneo. En contrapartida, deseo usar mi tiempo para tejer y silenciosamente, construir objetos que provoquen nuestra imaginación y nos conecten con los demás. Para esta serie en particular, empecé con la idea de usar colores que rechazaba o evitaba completamente en mis trabajos anteriores.

Luego, pensé en buscar un poco de silencio en los trabajos, y los colores blanco y negro me daban esta sensación/idea. Entonces, trabajé con la ropa usada/comprada en bazares y en el tianguis (que son mercados públicos que se arman en la calle) porque me resultaba muy inquietante manipular algo que tuviera marcas, es decir, las impresiones que el cuerpo y el uso dejan en la muda con el paso del tiempo.

Es como acercarse demasiado al cuerpo de alguien que desconozco completamente. Al trabajar con estas ropas, me pongo a imaginar qué persona la usó, qué le pasó con su muda, por qué se deshizo de ella, cuánto tiempo la usó y en qué contextos. La ropa como una forma de comunicación silenciosa entre desconocidos. Esto me recuerda las palabras de Corbain (2010, p.151) al decir que: "Toda casa y todo vestido es, incluso cuando no se puede decidir su forma, una protección y un escaparate, una inversión y un revestimiento. Moradas y trajes son pues, conjuntos de indicios y engaños, es decir, excelentes medios para comunicar".

Luego, quería unir estas piezas como si fuera un rompecabezas: buscaba las simetrías, dónde se encajaban, cómo se encuadraba una pieza con la otra. Y con esto, quise dar forma a algunos seres del jardín, es decir, que pudiesen hacernos pensar en algún insecto a escala humana.

Debido a la situación de cuarentena en la que hemos estado viviendo, me resultó difícil salir para conseguir mudas con patrones y colores más específicos. Entonces, usé mi propia ropa en algunas de las esculturas que conforman esta serie, o mi ropa cosida con la de desconocidos.





El arte textil como práctica y reinención de sí. El desenlace.

¿Por qué los textiles? En contrapartida a la idea, aún vigente, de que los textiles son actividades exclusivamente femeninas y visto con cierto desdén y desprecio por determinados contextos, deseo trabajar el textil como una valoración positivada y una decisión consciente de las posibilidades creativas, simbólicas y comunicativas que conlleva decidirse por un material de trabajo en razón de otro. Me interesa que el trabajo evoque lo artesanal, lo hecho a mano, lo bien hecho.

En el lenguaje textil, existe una materialidad que me conecta, de manera profunda, con las mujeres de mi familia, con los cuidados y afectos que fueron tejidos entre nosotras. Por otro lado, también me evocan roles tradicionales que no lidio muy bien (la intimidad del hogar y la maternidad).

El tejido es de por sí, un elemento dual para mí y me mantiene en constante conflicto interior: entre la evocación de afectos del pasado y los desafectos del presente; entre la necesidad de mirar hacia dentro y hacia fuera a la vez; entre construir un espacio imaginado, inexistente y ser consciente del espacio en que vives y te encuentras. Todo se converge en el acto de tejer.

Investigando sobre los temas flores y el arte textil a lo largo de la historia, encuentro que en la cultura occidental (europea) del siglo XVIII y XIX, la mirada masculina construyó un discurso que asoció los temas florales y las prácticas textiles como algo “naturalmente” femenino, como símbolo de feminidad.

Desde esta mirada, ser mujer significaba saber bordar, tejer y coser. Eran símbolos femeninos y una forma de pasar su tiempo libre realizando una actividad hasta cierto punto repetitiva, contenida y que las retuviesen al ambiente doméstico. Por otro lado, también fue un espacio para el convivio con otras mujeres y para pasar tiempo consigo mismas, para dar sentido a sus pensamientos y la posibilidad de comunicarse utilizando otro tipo de lenguaje: el textil (PARKER, 2010).

Me interesa el textil en mi trabajo porque su práctica es lenta, es de inmersión. Paulatinamente, los hilos entrelazados permitieron religarme conmigo misma, con mi voz perdida, mis pensamientos y mis espacios vulnerables. Foucault (2004) entiende ese proceso de disponernos de uno mismo como el cuidado de sí. Podríamos decir que crear posibilita el desarrollo de un paulatino mirar atento para lo que se piensa y para lo que ocurre con el pensamiento. Y esto es reinención de sí.

Tejer brinda la oportunidad de reinventarme y de reconocermelo como soy: mujer-artista-docente-latina. Es donde puedo materializar las formas que imagino, dar voz a mis pensamientos y compartirlos con los demás.

En “Topiarius”, me veo siendo una “artista del paisaje” que se piensa a sí misma mientras teje su tercer espacio – el imaginado, idealizado, utópico – y donde puede hacer visible las tramas que conforman sus sentires, pensares y deseos.

Referencias

BERUETE, Santiago (2016) **Jardinosofia. Una historia filosófica de los jardines.** Madrid: Turner Noema.

CORBAIN, Alain; Courtine, Jean Jacques; Vigarello, Georges (2005) **La historia del cuerpo. Del Renacimiento al siglo de las Luces.** España: Taurus.

FOULCAULT, Michel (1985). **História da Sexualidade: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Graal.

PARKER, Rozsika (2010) **The subversive stitch. Embroidery and the making of the feminine.** New York: I.B.Tauris.

Recebido em 25 de junho de 2020.

Aprovado em 03 de agosto de 2020.



Entrevista

Narrativas pictóricas em pausa: entrevista com a Artista Professora Fátima Junqueira¹

Paused pictorial narratives: interview
with Artist Professor Fátima Junqueira.

Narraciones pictóricas pausadas:
entrevista con la artista profesora
Fátima Junqueira.

Marta Facco²

¹ Artista visual e professora com trabalho na área de pintura. Graduada e pós-graduada pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), com formação complementar pela FKN (Freie Kunstakademie Nürtingen) na Alemanha. Tem realizado e participado de exposições. Trabalhou como professora no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora na Escola de Música e Belas Artes da Universidade Estadual do Paraná (EMBAP-UNESPAR). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2131412997618053>

² Doutoranda em Artes Visuais pela UDESC/PPGAV, Mestra em Artes Visuais UDESC, Bacharel em Desenho e Plástica UFSM, Integrante do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens UDESC/CNPq, do Projeto de Pesquisa *O estúdio de pintura como laboratório de ensino e aprendizado em Artes Visuais* UDESC/CNPq, é membro do Projeto de Ensino e Extensão e do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke UDESC/CEART. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7820911643666261>
Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-7641-8951> E-mail: martafacco@hotmail.com.

Resumo

Esta entrevista tem por objetivo trazer questões referentes ao processo criativo em pintura da Artista Professora Fátima Junqueira, questões essas que permeiam as construções pictóricas da artista e sua atuação como professora de pintura na Escola de Música e Belas Artes da Universidade Estadual do Paraná. Busca-se apresentar procedimentos, documentos de trabalho e relações pertinentes ao ensino da pintura na universidade como forma de aproximar arte e vida, prática artística e prática docente.

Palavras-chave

pintura; processo criativo; documentos de trabalho; prática artística; prática docente.

Abstract

This interview aims to raise questions regarding the creative process in painting by the artist and Teacher Fátima Junqueira, questions that permeate the artist's pictorial constructions and her performance as a painting Teacher at the School of Music and Fine Arts at the State University of Paraná. It seeks to present procedures, working documents and relations relevant to the teaching of painting at the University as a way of bringing art and life, artistic practice and teaching practice.

Keywords

painting; creative process; working documents; artistic practice; teaching practice.

Resumen

Esta entrevista tiene como objetivo plantear preguntas sobre el proceso creativo en la pintura de la artista y maestra Fátima Junqueira, preguntas que impregnan las construcciones pictóricas de la artista y su actuación como profesora de pintura en la Escuela de Música y Bellas Artes de la Universidad Estatal de Paraná. Busca presentar procedimientos, documentos de trabajo y relaciones relevantes para la enseñanza de la pintura en la universidad como una forma de acercar el arte y la vida, la práctica artística y la práctica docente.

Palabras-clave

pintura; proceso creativo; documentos de trabajo; práctica artística; práctica docente.

ISSN: 2447-1267

(M.F.) - Quando começou a se interessar por Arte e em que momento escolheu a pintura como linguagem para desenvolver sua poética?

(F. J.) - Na universidade, quando ingressei na graduação, mais exatamente. Antes disso, costumava desenhar e tinha esse hábito desde a adolescência. Queria ser reconhecida como uma boa desenhista, as pessoas com quem convivia achavam que eu era... *(risos)*. Isso foi decisivo para minha escolha de estudar arte. O “desenhar” tinha também um aspecto catártico, uma vez que desenhava personagens que inventava na minha cabeça, explorando diferentes expressões faciais, poses, contando histórias para mim, que tinham a ver com dramas existenciais, coisas de adolescente... *(risos)*. A pintura veio bem depois, no segundo ano da graduação, mais ou menos. Decidi que ia ser pintora desde então, me apaixonei pela cor e não me interessei por nenhuma outra linguagem.

(M.F.) - Sua pintura caracteriza-se por ser figurativa e por apresentar pinceladas marcantes. De que forma se apropria do cotidiano para construir suas imagens? Conte-me um pouco sobre seu processo de criação.

(F.J.) - Tenho pensado que minha pintura é uma espécie de crônica, quero representar o cotidiano, criar uma narrativa de minhas passagens pela cidade. Mas me interessa também o aspecto formal da pintura. As pinceladas marcantes mostram esse interesse de deixar rastros de tinta, de realçar a materialidade. Trabalho a partir de imagens e, sendo assim, o que posso fazer para criar uma distância desse ponto de partida, ou uma diferença, é deixar as marcas, vestígios da matéria, atentando para sua sensualidade, seu poder de sedução, seu corpo. A pintura trabalha com um tipo de matéria mais primitiva que a imagem digital. E tem também a manipulação com as mãos, se lambuzar para criar uma imagem. Eu acho que eu crio imagens com as mãos e isso me interessa desde sempre. Meu processo envolve fazer pequenos vídeos de meus trajetos pela cidade, usando metrô, andando a pé, passando por lugares públicos. Depois, vem a etapa de selecionar imagens desses vídeos, pausando cenas que me interessam para pintar. Existe aí uma influência de elementos pictóricos oriundos de ruídos eletrônicos.

(M.F.) - De que forma os objetos, ferramentas e dispositivos utilizados em seu processo desencadeiam seu olhar para a pintura? Quais os seus documentos de trabalho?

(F.J.) – Meus documentos são: computador, aparatos de captura de imagem – que seriam basicamente meu celular e filmadoras portáteis de baixa resolução – os arquivos digitais que tenho armazenados, meus livros de arte, de literatura, os filmes que vejo na televisão e no cinema. São coisas que me permitem um olhar mais atento para a realidade e fazem mediação com meus pensamentos e sentimentos. Vejo a

arte intrincada com a vida e a pintura parte desse convívio. Tenho uma relação forte com a possibilidade que tem a imagem de contar histórias.

(M.F.) - Em sua tese "Uma pausa para a pintura", defendida em 2014, você comenta sobre a simplificação da forma fazendo referência a dois artistas, Marlene Dumas e Edvard Munch. Como esses artistas habitam seu ateliê, e quais mais utiliza como referência para seu trabalho?

(F.J.) – Da tradição ocidental europeia, o modernismo, no seu início, me interessa muito. Foi o que primeiro me chamou atenção para a arte. Quando estudava história da arte para a prova de ingresso na universidade, me apaixonei por Matisse. Mas Munch, principalmente, é referência desde que comecei a pintar. Marlene Dumas também bebe dessa fonte do modernismo, mas têm muitos outros artistas contemporâneos, Mamma Andersson, por exemplo, que acho grandes representantes da pintura figurativa hoje, sem falar em Luc Tuymans, uma boa referência de pintura que questiona o poder da imagem. Dos brasileiros, tem Iberê Camargo, cuja relação com a matéria me encanta e, sobretudo, Anita Malfatti que sempre esteve presente, posso dizer. Descobri sua pintura no MASP ainda quando estudante secundarista e desde então queria pintar daquele jeito um dia...(risos). Mas, naquele tempo não me interessava realmente por Arte...

(M.F.) - A palavra "pausa" usada no título da tese, pode ser associada à pausa das filmagens, as quais são escolhidas para suas pinturas? O que acontece nessa pausa? Como escolhe as imagens?

(F.J.) – Sim, foi usada para criar essa referência, remeter ao processo da minha pintura. A escolha da imagem para ser pintada é uma etapa bastante extensa. Primeiro assisto muitas vezes aos vídeos capturados para tentar achar algo que me motive. Atualmente tenho passado os vídeos, previamente selecionados, para o programa Photoshop e lá tenho a possibilidade de ver quadro a quadro. São várias coisas que me chamam a atenção para decidir pela imagem pausada: o enquadramento, a cor, os efeitos dos ruídos de imagem e claro, o conteúdo que procuro naquele momento. Tem uma coisa que é primordial: "o que eu quero" pintar no meu próximo quadro. Às vezes procuro por retratos, outras vezes por paisagens ou ambientes internos ou cenas de multidão. São algumas decisões prévias que estão ligadas ou com um projeto ou uma série que venho produzindo.

(M.F.) - Você estabelece algum tipo de relação de proximidade entre seu ateliê de pintura e o ateliê de pintura da Universidade, onde ministra aulas de pintura? Percebe alguma contaminação entre eles? Quais?

(F.J.) – Acho que levo para o ateliê da universidade as questões que estão no meu ateliê. Nas minhas aulas, levo assuntos e artistas do meu interesse, sou movida por isso e minha empolgação para a aula vem daí. Não necessariamente estão relacionados diretamente ao meu trabalho. Num segundo momento, trabalhos de alunos que partem dessas discussões muitas vezes me surpreendem e me fazem pensar em outros enfoques para o meu próprio fazer. Às vezes me preocupa quando a contaminação pende mais para o lado do aluno. Se há uma extensão maior do meu ateliê para a universidade é porque estou colocando demasiadamente minhas questões. Isso eu não quero. Gosto mais de ver o ateliê da universidade como um espaço de experimentação, de diversidade e conflito de ideias. A troca, dessa maneira, torna-se mais efetiva.

(M.F.) - Como você compreende o ensino da pintura hoje? Acredita ser relevante a proximidade entre as duas instâncias, prática artística e prática docente?

(F.J.) - O ensino da pintura hoje está muito voltado para discussões em torno da própria linguagem, o que é válido, visto que a pintura hoje precisa desse foco. Mas isso não afasta a ideia de que para uma boa prática docente, uma relação direta com a prática artística é prioridade. Não tem como se discutir relações materiais sem contato com a matéria de fato. Como posso discutir a pressão de uma pincelada sobre uma superfície "x" se não tenho familiaridade com essa sensação? Ou, como saber criar relações cromáticas se não sei diferenciar os diferentes tipos de azul? Para mim, a essência de uma prática docente em disciplinas de pintura é a prática de ateliê. E com isso quero incluir também as práticas que se realiza com a imagem digital. Existe um ateliê também dentro do computador.

Recebido em 29 de junho de 2020.

Aprovado em 14 de julho de 2020.



Notas de Experiência

A viagem como formação

Travel as training

Viajar como treinamento

Marco Garaude Giannotti¹

¹ Marco Garaude Giannotti: Pintor e professor associado do Departamento de Artes Plásticas da USP.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9886309524100476>

Resumo

O texto discorre sobre como o ato de viajar pode despertar e formar um pensamento plástico. Neste sentido, uma série de considerações históricas confere diferentes sentidos a uma atividade que embora extra cotidiana, acaba por propiciar uma dimensão estética ao simples ato de ver o mundo ao redor numa nova perspectiva.

Palavras-chave

viagem, fenomenologia, paisagem urbana.

Abstract

The text discusses how the act of traveling can awaken and form a plastic thought. In this sense, a series of historical considerations gives different meanings to an activity that, although extra daily, ends up providing an aesthetic dimension to the simple act of seeing the world around in a new perspective.

Keywords

travel, phenomenology, urban landscape.

Resumen

El texto discute cómo el acto de viajar puede despertar y formar un pensamiento plástico. En este sentido, una serie de consideraciones históricas le da diferentes significados a una actividad que, aunque es más diaria, termina proporcionando una dimensión estética al simple acto de ver el mundo en una nueva perspectiva.

Palabras clave

viajes, fenomenología, paisaje urbano.

EXISTEM TANTOS ESTILOS DE
VIAJAR QUANTAS FOREM AS
ÉPOCAS DA VIDA HUMANA.

Arley Andriolo

Em o *Olhar Viajante* o antropólogo Sergio Cardoso, baseado em Merleau-Ponty, desenvolve dois aspectos importantes para nossa análise. O primeiro é a distinção entre ver e olhar, presente entre várias outras línguas como *ver e mirar, voir e regarder, see e look, vedere e sguardo etc.* O “*ver denota no vidente uma certa discricção e passividade ou ao menos alguma reserva... Com olhar é diferente, ele remete de imediato, à atividade e virtudes do sujeito...*” (CARDOSO, 1988, p. 347). Mesmo na nossa cidade, podemos passear pela avenida Paulista a esmo, de maneira desinteressada, esperando passivamente os acontecimentos se desvelarem diante de nós. Podemos trafejar as pressas, sem olhar para nada, buscando chegar o quanto antes à avenida da Consolação ou ao bairro do Paraíso.

Por outro lado, se tivermos uma predisposição para realizar uma análise artística ou científica, passamos olhar e indagar os fenômenos com maior interesse, buscando uma análise ora formal, causal ou de outra natureza.

Mas é quando viajamos, principalmente para lugares desconhecidos, que a nossa percepção parece mais aguçada. Em 2011 tive a oportunidade de morar no Japão, um país até então inteiramente desconhecido para mim. Pelo fato de não conhecer a língua, me sentia um analfabeto ambulante, olhando para as palavras numa perspectiva estética. Este estado de *dépaysement* do viajante é o segundo aspecto abordado por Cardoso em seu artigo. Uma sensação constante de alheamento e de estranhamento da realidade que permite olhar para outros mundos e formas de vida.

Porém, isto não significa que qualquer viagem efetivamente possa produzir esta sensação. A indústria turística produz mundo a fora a viagem como mais uma mercadoria a ser consumida e digerida em quinze minutos. Aparatos digitais produzem a falsa sensação de que tudo está sendo registrado integralmente a cada instante. Não há nenhuma sensação de estranhamento, mas antes uma atitude de consumo permanente. Os percursos são sempre os mesmos e acabam inevitavelmente em uma loja para adquirir uma lembrança. Impossível assim se perder a fim de se deparar efetivamente com o desconhecido.

Desde a antiguidade, contudo, “as viagens de Telêmaco ao Egeu demonstram que já na época de Homero a cultura era considerada, acima de tudo, conhecimento de cidades” (ARGAN, 1992, p. 244). Logo no início Homero celebra aquele que “de muitos homens viu urbes e a mente conheceu” (HOMERO, 2014, s/p). A *Odisseia* até hoje aparece como uma atividade emblemática da humanidade, ao ponto de mesmo viagens imaginadas no futuro se configuram como uma *Odisseia* no espaço, como no filme de Stanley Kubrick¹. Livros lapidares para nossa formação ocidental como

¹ No movimento histórico de elevação da visão, Goethe introduz um olho em formação com os fenômenos e em

a Bíblia estão permeadas por viagens e migrações épicas como a travessia do mar vermelho ou na fuga para o Egito.

Em torno de 1300, aparece o livro das maravilhas do mundo, também conhecido como as viagens de Marco Polo que retratam com grande vivacidade a viagem deste mercador por toda a rota da seda até chegar a China. Célebres navegantes como Cristóvão Colombo irão se pautar em Marco Polo como um exemplo a ser seguido.

Relacionando com tema da nossa pesquisa sobre as cidades vale lembrar como Ítalo Calvino com grande destreza em seu livro *idades invisíveis* associa o tema da viagem com a capacidade de criar cidades imaginárias quando Marco Polo narra as cidades que conheceu para o grande chefe mongol Kublai Kahn.

Petrarca viajou intensamente pela Europa e trabalhou como embaixador. Durante suas viagens, colecionou manuscritos latinos antigos e assim tornou-se um dos primeiros a redescobrir a cultura clássica. Realizou a primeira tradução latina de Homero em 1345. Petrarca foi o primeiro homem a escalar uma montanha pelo prazer da subida ou para ver o mundo de cima e contemplar o horizonte. Foi deste modo um observador consciente de sê-lo². Neste sentido, contemplar a natureza é uma atitude moderna³. “Sou eu mesmo a matéria do meu livro” afirmará mais tarde Montaigne, percussor do ensaio, modelo literário muito adequado para relatar viagens. Já Descartes em seu discurso sobre o método (1637) afirma que nada aprendeu na escola que fosse relevante para a vida. A fim de apreender com o mundo, pôs o pé na estrada e viajou intensamente pela Europa⁴ (FIGUEREDO, 2018).

Durante muito tempo viajar era uma atividade muito perigosa, pois ao sair de uma cidadela fortificada, as estradas não eram seguras e o sujeito se expunha aos mais diversos riscos, do ataque de animais selvagens a emboscadas de bandidos. Impossível não se aventurar no mar sem encontrar piratas. Em Dom Quixote, vemos as dificuldades do gentil fidalgo embrenhado nos livros de cavalaria permeados de aventuras se deparar com a dura realidade dos fatos.

A partir do Renascimento, com a retomada dos ideais clássicos, todo artista que buscava uma formação mais ampla deveria ir visitar Roma. Brunelleschi viaja de Florença para lá com Donatello e aprende as sutilezas do método construtivo

referência à estética. A Odisseia tornou-se uma “palavra viva”, porque, a partir de então, lia Homero “como se me houvessem retirado a cobertura de cima dos olhos” Apud ANDRIOLO, ARLEY. *Metamorfozes do olhar - viagem de Goethe à Itália*, p.125.

² WILLIANS, R. O campo e a cidade. Cia das letras, São Paulo.

“Petrarca era um observador consciente de sê-lo: o homem que não apenas contempla a terra, mas também tem consciência do que está fazendo como uma experiência em si, e preparou modelos sociais e analogias tiradas de outros campos para apoiar e justificar a experiência.”

³ Contemplar, **contemplare** em latim, surge da união de **Com + Templum**. O dicionário Oxford de latim-inglês nos diz que contemplar entre outras coisas é o lugar de observação do Augur, palavra latina que designa aquele que observa e interpreta o comportamento dos pássaros é, em suma, um vidente ou profeta. Temos em português a palavra augúrio, que significa presságio, prognóstico, auspício e que também vem do latim. **Contemplar** em inglês arcaico tem o sentido de habitar o mesmo templo. Schiller, nas *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*, nos diz que **contemplar** é a primeira relação livre (*das erste liberal verhältnis*).

⁴ A fim de apreender com o mundo, pôs o pé na estrada e viajou intensamente pela Europa. Em 1618, alista-se nas tropas de Maurício de Nassau, quase vindo combater por nossas terras, por conta da ocupação holandesa no Nordeste brasileiro.

antigo, cuja técnica de amarração de tijolos será de grande serventia para a realização da cúpula de Santa Maria dei Fiori. Michelangelo e Rafael estudam os mármore recentemente escavados e que inaugura o nascimento da arqueologia com Winckelman⁵. Há uma grande afluência para lá de artistas europeus graças ao mecenato do Vaticano com todos seus cardeais riquíssimos. Artistas de culturas tão diversas como Velázquez, Claude Lorrain, Poussin consideram uma estadia em Roma uma experiência fundamental na sua formação. A partir de 1666 a criação da academia francesa em Roma facilita a estadia de artistas franceses. Mas não se trata de pintar ao ar livre a paisagem romana, trata-se antes de buscar uma paisagem ideal: primeiro com temas bíblicos depois com a temática mitológica. Curiosamente é neste momento que a natureza passa a ser vista numa perspectiva não aristotélica⁶.

A partir do século XVII firma-se na pintura europeia o estudo da paisagem principalmente devido a propagação da pintura italiana e sua relação dialética com a pintura dos países baixos. Entretanto, no interior da paisagem, muitas vezes vestígios da civilização sempre aparecem para balizar nosso olhar. Por exemplo, tanto na famosa *Tempestade de Giorgione* de 1508, uma das primeiras pinturas com o tema da paisagem, como na pintura de Poussin *Paisagem com São João em Patmos* realizada 1640 observa-se no primeiro plano ruínas antigas que remetem a figuras geométricas. No caso de Poussin, no meio plano aparece ainda ruína de um templo, um pouco mais ao fundo um obelisco e por fim uma montanha. O que torna fascinante esta pintura é justamente este jogo entre natureza e cultura que permite a contemplação da natureza. É graças a presença de formas geométricas que o olhar pode chegar até a montanha vista à distância e que, por sua vez, sugere a figura de um triângulo perfeito⁷. As pinturas de Poussin e Claude Lorrain se tornaram paradigmáticas para novas construções de jardins para os viajantes ingleses segundo Raimond Willians⁸.

⁵ Winckelmann (1717-1768), com sua *História da arte na Antiguidade*, de 1764. Como aponta a historiografia, essa publicação representou a primeira aparição em um título de livro da frase "história da arte". A respeito desse autor, Goethe escreveu: "foi Winckelmann o primeiro que urgiu em nós a necessidade de distinguir várias épocas e traçar a história dos estilos em seu gradual crescimento e decadência". APUD ANDRIOLO, Arley. ANDRIOLO, ARLEY. *Metamorfoses do olhar- viagem de Goethe à Itália*. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 13, n. 23, p. 113-127, jul-dez. 2011.

⁶ Na segunda metade do século XVIII pela primeira vez no ocidente, a ideia da natureza não é mais sistematicamente associada aos quatro elementos (ar, água, terra, fogo) como era feita desde Aristóteles mas a vegetação: Doravante, é feita da prados e de madeira, de arvores e de florestas, de folhas e galhos. PASTOUREAU.M. *Hitoire du noir*.

⁷ Ver a este respeito GIANNOTTI. M. Veneza, em Volpi. *Revista ars* n.34 e BERESON, the Italian painters of the Renaissance- The first modern landscapes:

Another thing Bassano could not fail to do working as he did in the country, and for country people, was to paint landscape. He had to paint the real country, and his skill in the treatment of height and atmosphere was great enough to enable him to do it well. Bassano was in fact the first modern landscape painter. Titian and Tintoretto and Giorgione, and even Bellini and Cima before them, had painted beautiful landscapes, but they were seldom direct studies from nature. They were decorative backgrounds, or fine harmonizing accompaniments to the religious or human elements of the picture. They never failed to get grand and effectiveness—a setting worthy of the subject. Bassano did not need such setting for his country versions of Bible stories, and he needed them even less in his studies of rural life. For pictures of this kind the country itself naturally seemed the best background and the best accompaniment possible—indeed, the only kind desirable. Without knowing it, therefore, and without intending it, Bassano was the first Italian who tried to paint the country as it is, and not arranged to look like scenery.

⁸ Os proprietários rurais setecentistas, ao viajarem pelo continente europeu e colecionarem quadros de Poussin e Claude, apreenderam novas maneiras de ver a paisagem e, ao voltarem para a Inglaterra, criaram novas paisagens para serem desfrutadas de suas próprias casas....Sobre as viagens pitorescas : conhecer os lugares famosos,

Representar a grandeza desta cidade por meio de estampas torna-se um meio reprodutível extremamente eficaz, como no caso da *vedutas* de Piranese. A estampa se torna o cartão postal de então. Vale lembrar que uma viagem demorava no mínimo um ano devido ao sistema precário de estradas e o tempo mais expandido para troca de informações.

Veneza torna-se um destino turístico por razões diversas do que Roma. Desde as cruzadas, torna-se o elo por excelência entre o oriente e o ocidente. Desde a queda de Roma e a mudança da capital para Constantinopla, Veneza se transforma no entreposto comercial mais importante e ponto de referência para as cruzadas. Logo, a presença oriental é mais marcante do que a herança clássica nesta cidade. Seu primeiro guia turístico foi escrito pelo grande arquiteto Sansovino, no final do século XVI.

Ao discorrer sobre viajantes impossível não mencionar os portugueses que, em setenta anos, percorrem por mares nunca dantes navegados. As datas são impressionantes: Em 1464 – cabo Bojador, 1471 a linha do equador, 1488 -Cabo da boa esperança, 1498 - Índia, 1500 - Brasil, 1513 - China, 1522 - Austrália, 1542 - Califórnia, Japão-1543, Nova Zelândia - 1550. Navegar é preciso viver não é preciso como nos diz Fernando Pessoa. Certa vez estive em Hoi an no Vietnã e parecia que não estava muito distante de Parati...

Um tema a ser melhor estudado é a predominância da cultura literária portuguesa sobre as artes plásticas pelo menos até o século XIX. Nosso país nasce de uma carta e não de um desenho, embora no tratado de Tordesilhas a América espanhola e portuguesa seja dividida por um traço. As imagens que temos do Brasil foram feitas até então por estrangeiros, seja na corte de Maurício de Nassau, seja na corte de dom João VI⁹ onde a pesquisa dos viajantes muitas vezes era controlada como uma questão de estado¹⁰.

trocar e comparar experiências de viagem e de contemplação de paisagens era comum na sociedade elegante. WILLIAN. R. O Campo e a Cidade. Cia das Letras..

⁹ A colonização do Brasil foi historicamente retratada por Jean Baptiste Debret (1768-1848) que registra a corte de Napoleão Bonaparte e oficialmente a Coroa Portuguesa no Brasil. No livro **Viagem Pitoresca e a História do Brasil** (1834-1839), documenta o cotidiano da sociedade brasileira no início do século XIX, os aspectos rudes e pobres da realidade. No primeiro volume aborda a cultura indígena, no segundo, a relação entre brancos e negros e no terceiro, as tradições populares e a corte. "Sob a influência dos padrões neoclássicos europeus, essas instituições orientaram as artes visuais ao longo do século, não sem antes opor conflitos graves entre os artistas novos e liberais e os lusitanos, bem mais conservadores. Nas gravuras e aquarelas de Debret encontram-se algumas das mais preciosas imagens para se compreender a vida colonial, o cotidiano do escravismo, que geraram uma forma plástica concernente à condição colonial brasileira. Segundo a tese do crítico de arte e historiador Rodrigo Naves, o francês Debret foi, paradoxalmente, o primeiro pintor "brasileiro", no sentido de haver criado uma forma plástica capaz de dar conta da especificidade e da diferença da cultura local diante dos padrões europeus modernos." ALAMBERT. F. <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/artes-plasticas> acesso em 24 de Março de 2020 e Ver ainda PEDROSA, M, "Da Missão Francesa – Seus Obstáculos Políticos". In: Arantes, Otilia Beatriz Fiori. (org.). Acadêmicos e Modernos III. São Paulo: EDUSP, 1998, pp. 41-114. 3.

¹⁰ GOMES.L. 1808 e book p. 432 "A intenção portuguesa de conservar o Brasil fechado para o mundo é ilustrada pela ordem de prisão emitida em julho de 1800 contra o barão, naturalista e geógrafo alemão Alexander Von Humboldt, que na época percorria a região amazônica em busca de novas espécies da fauna e da flora. Ignorando o valor científico da expedição, o governo português considerou sua presença prejudicial aos interesses da Coroa pelas ideias perigosas que ele poderia disseminar na Colônia."

“Até 1808, a temática religiosa dominou por completo a produção artística no país, entre o período que engloba o século 16 até a primeira década do século 19 – com exceção das obras de Franz Post e Albert Eckhout, que retrataram a paisagem, a flora, a fauna, a dança dos índios Tapuias, os tipos humanos e os empreendimentos açucareiros em Pernambuco.¹¹”

Toda cidade resulta composta do entrelaçamento de temporalidades diversas afirma Argan¹². Voltando a avenida Paulista, basta olharmos atentamente para notarmos como ela é constituída por uma arquitetura eclética que vai do início do século XX até edificações que estão sendo feitas no presente momento com a tecnologia mais avançada.

Podemos abordar a cidade das mais várias maneiras, da sua estrutura viária, suas histórias do passado, suas transformações econômicas e assim por diante. Visto que estamos numa área focada mais em arte e arquitetura é vital que tenhamos uma abordagem fenomenológica que de maneira sucinta abordamos no início deste artigo. Para isso é preciso acreditar que as imagens efetivamente nos dizem algo e que podemos as ordenar e as transformar produzindo novos significados. O mundo que se oferece à câmara é diferente do que se oferece a visão. Podemos também afirmar que se estivermos com um caderno de desenho ou aquarela nossa intenção de figurar o mundo também será distinta.

Às vezes, quando me assalta um curioso desejo por tais aventuras, invejo o viajante que vê tais maravilhas numa relação cotidiana e vive com outras maravilhas. Mas ele também se torna um outro homem. Ninguém passeia impunemente sob palmeiras, e certamente as visões de mundo modificam-se, num país onde elefantes e tigres sentem-se em casa.

J. W. von Goethe, excerto do diário de Ottilie, As afinidades eletivas, 1809.

¹¹ Até 1808, a temática religiosa dominou por completo a produção artística no país, entre o período que engloba o século 16 até a primeira década do século 19 – com exceção das obras de Franz Post e Albert Eckhout, que retrataram a paisagem, a flora, a fauna, a dança dos índios Tapuias, os tipos humanos e os empreendimentos açucareiros em Pernambuco.

A partir de 1808, com a chegada da família real ao Brasil, os temas profanos passaram a ser adotados pelos artistas brasileiros, e algumas décadas depois já prevaleciam nas artes plásticas em nosso país. “No século XIX, com a presença da missão francesa de arquitetos e artistas no Brasil, também ocorreu a representação do país e de sua sociedade por artistas como Debret e Taunay, entre outros. No correr do segundo império os temas das pinturas brasileiras serão sobretudo patrióticos.

Com o advento da semana de Arte moderna em 1922, inverteu-se a situação com o predomínio do profano e nossos modernistas e depois nossos contemporâneos se fizeram conhecidos do grande público por obras que não expressavam o sentimento religioso”, comenta o diretor executivo do MASP, José Carlos Marçal de Barros.

¹² IDEM, p.88

Certo dia, pesquisando na internet sobre as viagens de Goethe me deparei com um artigo extremamente instigante de Arley Andriolo, professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP. O título do seu artigo é *Metamorfoses do olhar- viagem de Goethe à Itália*.¹³ O mais curioso é o fato de que Arley na verdade trabalha no prédio vizinho ao Departamento de Artes Plásticas da USP e só nos encontramos uma vez quando o procurei devido ao artigo.

Segundo o autor “pesquisas em ciências humanas direcionadas à experiência da viagem, seja compreendida pelo mundo dos viajantes, seja de modo restrito ao turismo, têm indicado três às principais relações constituintes: com o espaço, com o outro, com o eu (ou em relação a si)”. Este texto retoma essas relações na compreensão das dimensões geral e particular do deslocamento espacial, frente ao fenômeno da percepção, procurando inscrever nessas três relações um quarto elemento: o tempo.

De certa forma abordamos e estas questões no início deste artigo, ao analisar como a viagem segundo a fenomenologia produz um estranhamento na percepção devido ao deslocamento no tempo e no espaço. As transformações técnicas que ocorreram ao longo do século XVIII por sua vez conferem primazia ao órgão visual¹⁴.

Goethe é importante neste relato na medida em que sua viagem à Itália desperta no poeta não só uma inspiração pictórica, mas a vontade de pesquisar fenômenos a partir do seu olhar. Cerca de 20 anos mais tarde publica em 1810 a primeira parte de sua *Doutrina das cores* onde procura discorrer sobre a cor numa perspectiva fisiológica inaugural. Para um viajante vindo da Europa do norte o *colorido* da pintura e da paisagem italiana fazem ele renascer de novo¹⁵. O poeta chega a questionar sua vocação e realiza aquarelas¹⁶ durante sua viagem. Guiava-se assim mais por suas impressões do que por guias turísticos, mesmo que tenha feito uma vasta pesquisa histórica e iconográfica. Sua inclinação a viajar é motivado tanto pela influência

¹³ “Este artigo objetiva apresentar a atitude de Goethe em sua Viagem à Itália em relação a uma nova forma de perceber no final do século XVIII, considerando a transformação histórica que elevou o olho em meio aos outros órgãos da percepção. Por outro lado, a situação histórica de Goethe era orientada por um processo particular interior no sentido de desenvolver um método de observação crítico. Ao final, a partir das palavras desse poeta alemão, indica-se a importância da viagem como um movimento através do espaço, do tempo, do outro e de si. Quando ele observava a paisagem, seu campo de percepção mudava e produzia uma experiência estética que lhe apresentava o fenômeno arquetípico (Urphänomen)?” ANDRIOLO, ARLEY. *Metamorfoses do olhar- viagem de Goethe à Itália*.

¹⁴ Goethe apresenta a opacidade do observador como condição à aparência do fenômeno. Na abordagem de Crary, a cultura visual que emergia na Europa no século XIX considerava tanto as ciências relacionadas à ótica, o observador e seu corpo, quanto novos aparatos, tais como estereoscópio, caleidoscópio, diorama, aos quais se poderá acrescentar as práticas de visitas guiadas e o *sightseeing* na origem do mundo do turismo.

IDEM, p, 123

CRARY, Jonathan. *Techniques of the observer*. October, n. 45, summer, 1988, pp. 1-35. Na versão em português: Jonathan Crary -Técnicas Do Observador: Visão e Modernidade. Tradução: Nuno Quintas Editor: Orfeu Negro Edição ou reimpressão: janeiro de 2017.

¹⁵ Em 1o de novembro estava em Roma: “a capital do mundo”.¹⁶ Permanece até 22 de fevereiro de 1787. A riqueza da experiência de Goethe nesta cidade foi sintetizada pelo próprio escritor ao considerar: “o dia em que cheguei a Roma como a data do meu segundo nascimento, de um verdadeiro renascimento”. GOETHE, Johann Wolfgang von. *Viagem à Itália*. São Paulo: companhia das letras, 1999, p. 148. também WERLE, Marco Aurélio. Introdução in: GOETHE, Johann Wolfgang von. *Escritos sobre arte*. São Paulo: Imprensa Oficial / Humanitas, 2005.

¹⁶ Foi na Itália que os artistas desenvolveram a técnica da mecânica da pintura com aquarela – o emprego de certas tintas com o intuito de produzir determinados tons – sem se conhecer o segredo, passaríamos a vida inteira misturando as cores até chegar a eles” GOETHE *Viagem à Itália*, p.275.

paterna como pelo hábito de colecionar¹⁷. Como Petrarca “se punha a caminhar munido de folhas de desenho entre vales e colinas... ‘A busca agora é pelo ar livre; se, até agora, deuses e heróis foram o alvo exclusivo de atenção, eis que a paisagem reaparece, clamando por seus direitos, prendendo o olhar nas cercanias às quais o dia magnífico empresta vida.”¹⁸. Anos mais tarde Goethe escreve os *Anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e inaugura um novo tipo de romance o *Bildungsroman* (romance de formação) onde o Wilhelm sai da casa dos pais e se junta a uma trupe de teatro. Sua formação se efetiva na vida prática, no mundo, em viagem permanente. Neste livro se encontra o famoso poema sobre uma viagem imaginária à Itália. Observem que temos uma experiência sinestésica ao participar desta aventura:

CAPÍTULO I

LIVRO III

*Conheces o país onde florescem os limoeiros.
Em meio à folhagem escura ardem os pomos de ouro
Uma brisa suave sopra no céu azul.
E o mirto e o louro em silêncio crescem?
Não o conheces?
Pois lá, para lá.
Quisera contigo, meu bem amado, Ir!*

*Conheces a casa, cujo teto repousa sobre colunas,
E onde brilham o salão e o aposento,
E marmóreas estátuas se erguem e me fitam:
“Que te fizeram, minha pobre criança?”
Não a conheces?
Pois lá, para lá.
Quisera contigo, meu protetor, ir!*

*Conheces a montanha e suas veredas enevoadas,
Onde a mula entre neblinas seu caminho procura.
Nas cavernas habita a velha cria do dragão,
Onde a rocha se precipita, e sobre ela a torrente:
Não a conheces?
Pois lá, para lá.
Leva nosso caminho! Ó pai sigamos pois tu e eu!**

No final do século XVII século e início do século XVIII século, desenvolve na Itália um tipo particular paisagem, essencialmente urbana, contemporânea, com grande precisão topográfica, a “Veduta” (ver, em italiano). Essas visões remetem à percepção óptica, são frequentemente feitas com instrumentos, em particular a “câmara obscura”. Os vedutistas trabalhavam principalmente para ricos estrangeiros, especialmente

ingleses, que estavam em uma espécie de viagem de formação e gostavam de ter como lembrança vistas específicas de Roma ou Veneza, daí a necessidade de precisão topográfica e pequeno formato.

O calvinismo dominante e o regime republicano não eram muito favoráveis ao florescimento da pintura religiosa e da história nos países do norte da Itália. Logo, os pintores alemães, flamengos e holandeses são muito ligados a pintura de paisagem. Albrecht Dürer, que viajou duas vezes para a Itália para através dos Alpes, encheu cadernos com paisagens de montanhas. Já os holandeses estavam orgulhosos de um país que eles criaram em parte empurrando o mar para trás e de onde se libertaram do domínio espanhol.

Com o Romantismo a paisagem dos desertos, alpes ou do mar revoltado, antes desvalorizados como algo perigoso, inóspito e até mesmo feio passa a ser valorizado como algo sublime. A paisagem se torna um assunto em si, que provoca sentimentos no sujeito. Até então todas essas paisagens foram reconstruídas no atelier. Um passo decisivo será dado com o desenvolvimento ferroviário e a invenção do tubo de tinta, de modo que os pintores possam trabalhar ao ar livre. Camille Corot (1796 - 1875) foi um dos primeiros a fazer isso, embora também tenha trabalhado muito no atelier. Suas pinturas sobre o campo romano ensolarado, suas paisagens de Ilha de França banhadas por uma luz suave o fazem, segundo Delacroix, "o pai da paisagem moderna".

Em 1863, a Escola de Belas Artes aboliu o Prêmio de Roma para a Paisagem histórica, que se tornara irrelevante. No mesmo ano, Edouard Manet foi recusado no Salon por ter introduzido mulheres nuas de origem duvidosa na paisagem de seu "almoço na relva" (*déjeuner sur l'herbe*). Neste caso a paisagem mais parece um cenário artificial para uma cena campestre. Manet causou grande estranhamento ao fazer uma obra feita de colagens de gêneros e referências pictóricas.

Ao final do século XIX, a paisagem atingirá seu ápice com o impressionismo (1872: *Impression, Soleil levant* de Claude Monet.) Como nas paisagens de Turner (1775 - 1851), o tema é dissolvido em favor da atmosfera, da vibração da luz, dos reflexos da água; os contornos desaparecem, a pincelada se torna mais evidente¹⁹. Como diz o título, mais do que o que o sol nascendo, o que importa é a impressão fisiológica que causa no pintor o tema da própria pintura. Mais do que discorrer sobre o tema da paisagem de forma sucinta o importante é mostrar como estes artistas efetivamente passam sistematicamente a viajar em busca de temas para desenvolver seu trabalho. Delacroix vai para Marrocos em busca da luz do mediterrâneo e do orientalismo em voga, Turner e Monet buscam Veneza a cidade que reverbera a cor em seus canais. Matisse e Klee descobrem a intensidade da cor no norte da África ao ponto de Klee afirmar que "eu e a cor somos uma coisa só, sou um pintor".

Se na primeira aula fizemos uma distinção entre ver e olhar, abordo aqui casos em que os pintores viajantes olham para natureza na busca da construção de sua poética. Algo muito distante do que artistas de países periféricos como no caso

¹⁹ <https://www.augustins.org/documents/10180/15597506/papp01s.pdf> acesso em 24 de Março de 2020.

brasileiro, que foram para Paris para pintar conforme os padrões estipulados pela academia francesa. Não é este tipo de viagem nem este tipo de formação que tenho em mente neste artigo.

O leitor pode estranhar que até agora mais tenha se falado sobre paisagem do que sobre a cidade. Creio que a paisagem urbana surge como um desdobramento da pintura da paisagem justamente no momento em que grandes metrópoles urbanas crescem de uma maneira impressionante no final do século XIX. Com a revolução industrial o homem passa a habitar muito mais os centros urbanos do que o campo.

Um dos propósitos deste artigo é efetivamente incentivar os alunos a viajarem, não para fazer turismo, mas para apreender a olhar o mundo numa nova ótica, mesmo que seja na sua própria cidade.

Em um poema sobre a Odisséia, Kafávis nos diz:

Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.

Referências:

CARDOSO, S. **O Olhar viajante (do etnólogo)** in: NOVAES et al- O OLHAR- São Paulo, Cia das Letras, 1988, p.347-360.

ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte como história da cidade**. Martins Fontes, 1992.

HOMERO, tradução e introdução, Christian Werner, Cosac Naify, São Paulo, 2014.

FIGUEREDO, V. (Org) **Filosofia: temas e percursos**. Editora Berlendis, São Paulo, 2018.

Recebido em 01 de abril de 2020.

Aprovado em 17 de maio de 2020.

**A produção
audiovisual
da série de filmes
*O desenho conectando
conhecimentos:*
a pesquisa, o ensino
e a prática do
desenho em debate.**

The audiovisual production of the film series *Drawing connecting knowledge: research, teaching and the practice of drawing in debate.*

Anelise Zimmermann¹

¹ Anelise Zimmermann - Doutora em Design (UFPE), com doutorado sanduíche (CNPq) na *University of the Arts London*, Reino Unido e Mestre em Artes Visuais pela UDESC. É professora efetiva do Departamento de Design da UDESC e integrante dos Grupo de Pesquisa RIDE - Rede Internacional Design/Educação (UFPE) e Literalise (UFSC) com pesquisas voltadas ao ensino do desenho, design de informação e narrativas visuais na literatura infantil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8548816949021546>

E-mail: anelise.zimmermann@gmail.com

Link: www.pesquisaemdesenho.com

Resumo

A série de filmes *O desenho conectando conhecimentos* foi produzida a partir de entrevistas com educadores, pesquisadores, artistas e designers do Reino Unido, os quais contam sobre suas experiências no ensino, pesquisa e prática do desenho a partir de perspectivas contemporâneas e interdisciplinares. O projeto teve como objetivo ampliar o debate sobre o desenho por meio da adaptação da pesquisa acadêmica ao formato audiovisual, com sua disponibilização online, aproximando diferentes públicos e instituições.

Palavras-chave

desenho; ensino; pesquisa.

Abstract

The film series *Drawing connecting knowledge* presents interviews with educators, researchers, artists, designers, from the United Kingdom, sharing their experiences concerning drawing practice, research, and an education based on a contemporary and interdisciplinary approach. This project aimed to broaden the debate on drawing by adapting the academic research to an audiovisual production, which became available online, bringing together diverse audiences and institutions.

Keywords

drawing; education; research.

A série de filmes *O desenho conectando conhecimentos* foi produzida a partir de entrevistas com educadores, pesquisadores, artistas e designers no Reino Unido, durante o período de doutorado sanduíche de Zimmermann (2016) na *University of the Arts London* no Reino Unido. Os filmes têm como objetivo registrar e compartilhar parte das experiências da pesquisadora nesse período, bem como ampliar as possibilidades do debate sobre o ensino do desenho por abordagens contemporâneas e interdisciplinares, aproximando a escola, a formação superior, a pesquisa e a prática profissional em diferentes cenários. A proposição da elaboração dos filmes surgiu a partir de conversas com Farthing, seu supervisor naquela instituição, o qual possui uma produção audiovisual abrangendo reflexões e práticas em pintura e desenho em parceria com instituições como a *Royal Academy of Arts*, a *University of Oxford* e a *University of the Arts London*, estando os filmes disponíveis online gratuitamente (FARTHING, 2020).

Visto que a proposta inicial da pesquisa incluía a análise do cenário do ensino e prática do desenho no Reino Unido com a coleta de dados por entrevistas, essa proposta foi ampliada a conversas gravadas em vídeo para a produção dos filmes. Foram entrevistados onze profissionais diferentes, num período de aproximadamente 6 meses. Cada entrevista teve duração média de 40 minutos e abordaram os seguintes questionamentos: Como definir o que é desenho? Quais as funções do desenho além das artes? Como pensar o ensino do desenho hoje? Como avaliar um “bom” desenho? Como o desenho participa do processo criativo? Como o desenho pode conectar conhecimentos e áreas? Quais as propostas de pesquisa em desenho?

Como pensar o desenho na escola?

Após a gravação das entrevistas, o material foi agrupado por temas e editado, gerando sete filmes com duração de vinte a trinta minutos, todos legendados em português. Os filmes foram lançados em 2017 pela Editora da Universidade do Estado de Santa Catarina, com cadastro na Biblioteca Nacional (ISBN) e hospedados em endereço online com acesso gratuito, com versão em português e inglês. Junto aos filmes foram incluídas a descrição de cada episódio e informações sobre os entrevistados, resumidos a seguir:

Episódio 1 - A pesquisa em desenho: Nesse filme o artista e pesquisador Stephen Farthing aborda a importância das pesquisas em desenho e dos estudos de uma definição e taxonomias para o desenho. Farthing também apresenta perspectivas da pesquisa em desenho pelo desenho. Stephen Farthing recebeu a cátedra de Desenho da *University of Arts London* (UAL) entre os anos de 2004-2016, foi também um dos líderes *Centre for Drawing*, centro de estudos em desenho na mesma instituição, além de ser artista e membro da *Royal Academy of Arts de Londres*.

Episódio 2 - O desenho em uma abordagem interdisciplinar: Neste episódio, Kelly Chorpening e Miraj Ahmed, artistas e professores no Bacharelado em Desenho da UAL e Tony Thatcher, líder do Programa Master em Coreografia no *Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance* de Londres, falam sobre projetos desenvolvidos em conjunto, interligando a prática do desenho à arquitetura e à dança.

Episódio 3 - O ensino e a pesquisa em desenho: Neste filme, Simon Betts,

Diretor da *Wimbledon College of Arts* (UAL), pesquisador e um dos membros do Centre for Drawing, fala sobre a elaboração de currículos em desenho e novas perspectivas para a pesquisa na área.

Episódio 4 - O ensino e a prática em desenho: Sarah Pickstone e Paul Gopal-Chowdhury, artistas e professores da *Royal Drawing School*, contam sobre suas experiências em desenho na formação em artes e discutem questões referentes à prática, interdisciplinaridade, aprendizagem e ensino do desenho. Em seguida, Oliver Sullivan, cantor lírico, conta sobre sua experiência como estudante de desenho na mesma instituição e como essa experiência é incorporada no seu cotidiano.

Episódio 5 - Educação em desenho: Nesse filme, Eileen Adams relata seu percurso no ensino e formação de educadores em desenho e sobre sua participação em *The Campaign for Drawing*, evento anual que reúne universidades, escolas e museus com o objetivo de promover novas abordagens no ensino e a prática do desenho no Reino Unido.

Episódio 6 - O desenho no Design de Informação: Tim Fendley, um dos diretores do estúdio *Applied Wayfinding* de Londres, conta sobre os usos do desenho no processo criativo dos projetos de design de informação *Legible London* (projeto de wayfinding da cidade de Londres) e *Walking Rio* (projeto de sinalização do Rio de Janeiro para os Jogos Olímpicos de 2016).

Episódio 7 - O desenho no processo projetual: Neste episódio, os designers Benjamin Baker e Mabel Lazzarini falam sobre suas experiências com o desenho na formação em design e no meio profissional, destacando aspectos que consideram importantes em sua aprendizagem.

O pré-lançamento dos vídeos foi feito em 2016, com palestra da pesquisadora sobre a experiência dessa produção, seguida da abertura de exposição de desenhos ilustrativos dos temas levantados nos filmes. A exposição foi organizada em conjunto com os estudantes do Curso de Design Gráfico da Universidade do Estado de Santa Catarina, inscritos na disciplina de Laboratório de Desenho 2, a qual é ministrada pela pesquisadora. Além do material exposto, foi também incluído um painel interativo no qual o público foi convidado a desenhar, gerando reflexões e soluções por meio do desenho para um tema lançado. O registro do lançamento e exposição consta também no endereço online dos filmes.

Em 2019 a série de filmes recebeu o Prêmio Destaque na 13ª Bienal Brasileira de Design Gráfico na categoria *Pensando o Design/Documentários*, por seu conteúdo e formato de apresentação. Vale ressaltar que essa categoria foi incluída na premiação a partir dessa edição da Bienal, compreendendo também o formato de *podcasts/videocasts*. Todos os projetos premiados no evento foram expostos no Museu Oscar Niemeyer de Curitiba, com visitação aberta ao público e gratuita, no período de 29 de novembro a 16 de dezembro de 2019. Os trabalhos também encontram-se expostos na página online do evento (BIENAL ADG, 2019).

Por fim, os filmes também têm sido utilizados como material didático nas disciplinas de desenho ministradas pela pesquisadora, servindo como proposições

para reflexões quanto aos seus conteúdos, incluindo discussões coletivas sobre o processo de ensino/aprendizagem do desenho na escola e meio acadêmico e as funções e importância do desenho no meio profissional.

Concluindo, toda a experiência desse projeto serviu como aprendizado na elaboração, pós-produção e divulgação de conteúdos audiovisuais pensados para o compartilhamento da produção acadêmica, ampliado as possibilidades de acesso além dos formatos tradicionais de produções textuais. Além disso, o projeto também aproximou os pesquisadores, educadores, estudantes, profissionais das artes e design envolvidos, corroborando a importância do debate sobre o tema e o caráter interdisciplinar do desenho, como menciona o próprio título da série.

Referências:

BIENAL ADG. **13ª Bienal Brasileira do Design Gráfico**. Seleccionados. Disponível em: <<https://bienaladg.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FARTHING, Stephen. **Videolinks**. 2020. Disponível em: <http://stephenfarthing.co.uk>. Acesso em: 20 jul. 2020.

O desenho conectando conhecimentos. Anelise Zimmermann. Londres/Florianópolis, Editora UDESC. 1 DVD (20 min), MP4, color. Português/Inglês, 2018. Disponível em: <www.pesquisaemdesenho.com>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ZIMMERMANN, Anelise. **O ensino do desenho na formação em Design Gráfico: uma abordagem projetual e interdisciplinar**. Tese Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

ZIMMERMANN, Anelise. **Pesquisa em desenho**. 2017. Disponível em: www.pesquisaemdesenho.com. Acesso em: 20 jul. 2020.

Recebido em 30 de julho de 2020.

Aprovado em 08 de agosto de 2020.

Da leveza como modo de habitar a paisagem: uma experiência

Lightness as a way of inhabiting the
landscape: an experience

Mariana Libero Hauck Araujo¹

¹ Estudante de Artes Plásticas na Escola Guignard/UEMG, desde 2018. Graduada em Turismo pela PUC/MG, com especializações em Gestão Cultural (UNA) e em Desenvolvimento Sustentável Local (UFMG e UNISI/Itália). É bolsista vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UEMG/CNPq, atuando no Projeto de pesquisa próxima paisagem: escola de arte provisória. Em 2019 foi Premiada na XIX Mostra Interna da Escola Guignard, com a série fotográfica "Desvelo", e selecionada para ocupação da Galeria da ALMG, integrante do Coletivo Efêmera. A fotografia se mostra como um modo de investigação plástica. Venho experimentando a presença do meu próprio corpo na paisagem, busco assim evidenciar contrastes e pares de opostos, tais como claro/escuro, peso/leveza.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4835572159524967>

Resumo

O relato de experiência faz parte de um processo de pesquisa em curso no contexto do Projeto de pesquisa/Residência artística próxima paisagem: escola de arte provisória, que acontece no Córrego do Baçõ, em Itabirito/MG, desde 2018. Na origem dessas fotografias encontra-se uma vivência com a paisagem do Baçõ, mais especificamente o exercício de percorrer com frequência um determinado caminho, por meio do qual procurei responder à proposição do Projeto próxima paisagem, formalizando assim minha maneira pessoal de perceber, representar e habitar a paisagem do Córrego do Baçõ, que venho visitando desde outubro de 2018.

Palavras-chave

Paisagem; fotografia; caminho; perceber e habitar

Abstract

This experiential account is part of an ongoing research process within the context of a Research Project/Artist Residency Program entitled “próxima paisagem: escola de arte provisória” (“next landscape: provisional art school”), which has taken place since 2018 at Córrego do Baçõ, located in the municipality of Itabirito, Minas Gerais, Brazil. These photographs stem from an experience with the landscape of Córrego do Baçõ, namely the act of frequently walking along a certain path. Through this, I sought to answer the proposition laid down by the “próxima paisagem” Project, thus formalizing my personal manner of perceiving, representing and inhabiting the landscape of Córrego do Baçõ, which I have been visiting since October 2018.

Keywords

Landscape; photography; path; perceiving and inhabiting.

Percorrer um caminho...



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5



Fig. 6

Percorri o caminho que leva da Casa Mineira Ateliê até a Prainha no interior da Fazenda Sipuá. Fiz esse caminho na primeira reunião extraordinária do *Projeto próxima paisagem: escola de arte provisória*¹. Esse projeto propõe que cinco artistas experimentem maneiras de perceber, representar e habitar a paisagem do Córrego do Bação, em Itabirito, Minas Gerais, por meio de visitas periódicas à região. Envolvida por memórias de infância, por meio das quais me lembro de uma trilha que eu frequentava quando ainda criança, e da imagem de uma pintura na casa dos meus pais, escolhi percorrer esse caminho no interior da fazenda, por percebê-lo íntimo e recluso. A atmosfera que o permeia é bem similar às memórias que tenho da pintura e da antiga trilha de infância. A pintura traz a imagem de um caminho escuro, com alguns feixes de luz que tocam o solo. Assim também me lembro de ser a trilha da infância, com feixes de luz que atravessavam a mata de natureza compacta e chegavam até o chão. O caminho na Fazenda Sipuá é penetrado pela luz, com tons quentes e fortes, mas a densidade da floresta me dá a impressão de estar próxima a um lugar frio e úmido, por causa da sombra causada pela mata fechada. Do mesmo modo, como minhas lembranças de infância, esse novo caminho me acolhe e me remete a uma sensação de pertencimento. No livro “A Poética do Espaço”, Gaston Bachelard (2005) escreve sobre a existência do ser humano. Elege a casa como símbolo da experiência de habitar e a relaciona com o sentido de intimidade e com a vivência do espaço. Ele diz que o que constitui a intimidade é a nossa presença no mundo - o nosso modo de ser - e prossegue afirmando que não alcançamos a intimidade antes de habitarmos um lugar. A experiência de “estar em casa” descreve o sentimento de intimidade, e foi essa a sensação que obtive ao permanecer nesse caminho: a de estar em casa e de ao caminho pertencer. Ativada por memórias de infância me identifiquei com esse espaço, e ao percorrê-lo tantas vezes, busquei com ele criar intimidade, com cada curva e com cada canto desse caminho. Enquanto escrevo relembro a experiência. Posso sentir o cheiro das plantas, o perfume acentuado de lírio do brejo. Me recordo das texturas das árvores, algumas mais lisas e outras mais rugosas. Os feixes de luz que tocam a terra molhada e úmida são os protagonistas do trajeto. Como se fossem lanternas, iluminam pontos da trilha, passando pelas brechas das copas das árvores e, com sutileza, tocam elementos que se acendem no espaço: um montinho de folhas secas, uma poça d’água feita depois da chuva, os musgos e líquens presos nas cascas das árvores, infinitos galhos e folhas de tonalidades diversas. Às vezes a luz forma corredores iluminados. Passo por eles e sou tocada pelos feixes, que formam desenhos sobre o meu corpo. Os ruídos do caminho também me chamam a atenção; são sons da natureza que sofrem pausas de silêncio e se modificam ao longo da trilha. No início do caminho ouço o ranger dos troncos dos bambus, logo depois escuto um barulho de folhas e das matas se mexendo com o soprar do vento, escuto os sons dos pássaros. Caminhando para o final da trilha, há um brejo, de onde se inicia um som muito sutil de água correndo; o som aumenta ao longo do percurso até virar um barulho de rio. Moviada por esse lugar que se tornou afetivo, peguei a

1 O Projeto próxima paisagem: escola de arte provisória está sendo desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UEMG/CNPq, com vigência de agosto de 2019 a julho de 2020, com orientação da professora doutora Fabíola Tasca.

câmera e o tripé e saí em busca do construção da experiência por meio imagem. Parada frente ao caminho comecei a buscar a luz. No livro “A câmara clara” (2012), Roland Barthes faz reflexões sobre a fotografia e sua relação com o objeto artístico. Salienta que a luz é uma espécie de vínculo umbilical que liga seu olhar à coisa fotografada. O meu olhar dirigia-se para a luz, mas também para as presenças que ela poderia tornar visíveis a partir da inserção do meu corpo na imagem. Desse modo, tive vontade de entrar debaixo da luz e me iluminar com os pequenos feixes. Através do visor da câmera fotográfica vejo um ponto aceso no espaço. Insiro minha mão segurando uma folha que encontro logo ali e uma composição é formada (Fig.1). Os feixes que iluminam os musgos e líquens presos nas cascas das árvores se acendem ainda mais através do enquadramento da câmera. Com um olhar atento congelo o instante que se transforma numa imagem que me recorda a pintura da casa de meus pais e a trilha que percorria na minha infância (Fig.2). A luz² é o principal elemento da linguagem visual que compõe a construção pictórica das imagens. Ela pode ser percebida a partir dos contrastes de claro e escuro. As atenções e o silêncio voltam-se para a coisa iluminada – a mão que segura a folha e os musgos e líquens presos nas cascas das árvores. Esses elementos tornam-se mais expressivos pela falta de graduação da intensidade dos claros e escuros, “falta” que é antes uma deliberação compositiva. A luz causa uma vibração no espaço, dando a sensação de avanço das partes iluminadas e recuo das partes escuras, as quais criam um ritmo pulsante, e essa pulsação se aprofunda à medida em que se aproxima da tonalidade mais clara – da luz intensa, estabelecendo, assim, o “clímax da composição”. Com a técnica fotográfica de baixa velocidade, me fiz desintegrar diante dos feixes de luz (Fig.3). Com borrões, às vezes contornados, outras vezes não completamente, percorri todo o caminho experimentando meu corpo em movimento e a sua interação com o ambiente natural (Figs. 4, 5 e 6). A transparência luminosa dos rastros do meu corpo, em oposição à densidade sombria do ambiente, torna-se um importante elemento pictórico nas imagens (Figs. 3 a 6). Esses vestígios exprimem as sensações de leveza e suspensão experimentadas por mim. Um corpo que estava em busca da luz para obter essa leveza, porém sem se esquecer do peso das sensações, provocadas pela mata densa e escura. Tive um olhar atento para os pontos que evidenciavam o contraste entre claros e escuros, criando uma atmosfera para o caminho e trazendo qualidades pictóricas para a construção da imagem. Milan Kundera (1985), em “A insustentável leveza do ser”, cita Parmênides dizendo que a leveza não pode ser separada do peso, assim como luz e sombra são dualidades que não existem isoladas. Portanto a presença dessas dualidades somadas aos rastros do meu corpo constitui um propósito: causar impacto e enfatizar o que mais me interessava naquela experiência – a leveza como forma de habitar. André Brasil (2013) no texto, “Mas o que significa observar?”, sublinha que o observador está inserido no meio que observa. Ao nos portarmos como observadores da paisagem, ao buscarmos constituí-la enquanto objeto

2 Fayga Ostrower, em seu livro “Universos da Arte”, elenca cinco elementos visuais que podem ser considerados no estudo da composição de uma imagem: linha, superfície, volume, luz e cor. Em Desvelo, o elemento luz é utilizado como base da explanação pictórica das imagens, uma vez que é o principal recurso para a composição das imagens resultantes da experiência. Cf. OSTROWER, 1991, pp. 96, 223 a 233.

observado, podemos dizer que, de certa forma, a inventamos, já que a paisagem depende sempre da subjetividade daquele que a observa. E a paisagem, por sua vez, age em nós, transformando-nos em observadores participantes que estabelecem para si normas e condutas de interação. E assim eu me portava, me sentia muito íntima do caminho, como se dele fizesse parte, como se a ele pertencesse. Deixei que a paisagem agisse em mim e criei regras e condutas para com ela interagir, inventando-a. Bachelard diz que a intimidade é também estabelecida na solidão e que é aquecida ao receber o calor do mundo, a amorosidade. A partir daí são constituídos dois mundos, o “próprio mundo” e o “mundo objeto”. O devaneio, surge quando criamos o nosso próprio mundo. As lembranças e memórias, relativas a lugares nos quais já vivemos, são revividas como devaneios. Desta maneira, o devaneio tem a possibilidade de nos transportar novamente para essas moradas ou casas já vividas. Com essa experiência de percorrer repetidas vezes o trajeto da Casa Mineira Ateliê à Prainha constituí uma espécie de mundo próprio permeado por minhas memórias de infância, a pintura da casa de meus pais e a antiga trilha. Revisitei esses lugares no meu imaginário, e diante desses devaneios solitários inventei uma paisagem que trago aqui por meio da fotografia. “Desvelo” foi o nome que dei à série fotográfica gerada a partir dessa experiência. Desvelo significa remover o véu, agir com zelo, delicadeza e cuidado. Barthes menciona que fotografia em latim se diz: “imago lucis opera expressa” que significa imagem revelada. Dessa maneira, diante do meu olhar sobre o caminho, busquei revelar o que percebia sobre aquela paisagem, mas também busquei perceber o que a imagem me revelava. Com delicadeza e cuidado, criei intimidade com o espaço, eu o habitei. Experimentei e vivenciei memórias ao sair em busca da luz, à procura da leveza como atitude.

Referências:

BACHELARD, Gaston. **A poética do Espaço**. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

BRASIL, André. **Mas o que significa observar?** In: COIMBRA, Eduardo. **Museu: observatório**. Belo Horizonte. Museu de Arte da Pampulha, 2013.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2012

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1985.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro. Campus, 1991.

Recebido em 29 de maio de 2020.

Aprovado em 30 de junho de 2020.