

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	003-006
EDITORIAL	007-009
SEÇÃO TEMÁTICA	010
Reflexões sobre o conceito de microprática Pedro Henrique Cavallari; Jociele Lampert	011-028
Noite incerta O atelier como experiência mítico-simbólica Rui Serra	029-041
Processo poético e os espaços de produção na arte contemporânea: experiências de artista Ricardo de Pellegrin; Rebeca Lenize Stumm	042-057
O ateliê babélico Geraldo Souza Dias Filho	058-070
Seção Nota de Experiências	071
O processo de construção da aula de pintura como um processo de criação e pesquisa em artes visuais Marcelo Pereira de Lima; Jociele Lampert	072-085
Seção Aberta	086
A Expressividade do Traço na Alfabetização em Desenho no Design Simone Melo da Rosa; Branca Freitas de Oliveira	087-104
A potência pictórica da deformação na produção sensível de devires-outros Débora Curti; Roberta Stubs	105-119
Livro-obra como uma estratégia de formação: relato de uma experiência Michael Santos Silva; Vanessa Stollar	120-136

Seção Tradução

137

“Esquadrinhando” os Dilemas Educacionais da Arte
John Baldacchino

138-148

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, Design e Moda – UDESC/CEART

Diretora do Centro: Profa. Dra. Daiane Dordete Steckert Jacobs

Chefe de Departamento: Profa. Dra. Elaine Schmidlin

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

Coordenadora: Profa. Dra. Mara Rúbia Sant'Anna

EQUIPE EDITORIAL

Editora-Chefe

Jociele Lampert, UDESC, Brasil

Editor Associado

Fábio Wosniak, UNIFAP, Brasil

Corpo Editorial Técnico

Daniela Almeida Moreira, UDESC, Brasil

Hélida Costa Coelho, UDESC, Brasil

Marta Facco, UDESC, Brasil

Tharciana Goulart da Silva, UDESC, Brasil

William da Silva, UDESC, Brasil

Pedro Henrique Villi Cavallari, UDESC, Brasil

Jaci Aiko Kussakawa, UDESC, Brasil

Organizadores do volume 9, número 1, ano 9, abril de 2023

Jociele Lampert (UDESC) e Fábio Wosniak (UNIFAP)

Conselho Editorial Nacional

Ana Cláudia Assunção, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil
Andréa Bracher, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil
Angélica D'Avila Tasquetto, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Brasil
Aparecido José Cirillo, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil
Belidson Dias Bezerra Junior, Universidade de Brasília - UNB, Brasil
Christina Rizzi, Universidade de São Paulo - USP, Brasil
Claudia Zimmer Cerqueira Cezar, Instituto Federal Catarinense - IFC, Brasil
Cristian Poletti Mossi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil
Elaine Schmidlin, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil
Fábio Rodrigues, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil
Fernanda Pereira da Cunha, Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil
Fernando Augusto, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil
João Paulo Baliscei, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Brasil
Juzelia Moraes Silveira, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil
Karine Perez, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil
Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil
Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil
Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil
Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Brasil
Maria das Vitórias Negreiro do Amaral, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil
Maria Helena Wagner Rossi, Universidade de Caxias do Sul - UCS, Brasil
Marilda Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil
Marilice Villeroy Corona, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil
Olga Maria Botelho Egas, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil
Rejane Galvão Coutinho, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil
Renata Aparecida Felinto dos Santos, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil
Rita Bredarioli, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil
Ronaldo Alexandre de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Brasil
Rosa Iavelberg, Universidade de São Paulo - USP, Brasil
Talita Esquivel, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Conselho Científico Internacional

Alicia Candiani, Proyecto Ace, Buenos Aires, Argentina
Glória Jové, Universidade de Lleida, Catalunha - Espanha
Isabel Sabino, Universidade de Lisboa - Portugal
João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa - Portugal
John Baldacchino, Universidade de Wisconsin - Estados Unidos
José Carlos de Paiva e Silva, Universidade do Porto - Portugal
Marta Dias Pinheiro Cabral, Universidade de Nova York - Estados Unidos
Ricard Huerta, Universidade de València - Espanha
Rita L. Irwin, British Columbia - Canadá
Rui Serra, Universidade de Lisboa - Portugal
Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto - Portugal

Conselho de pareceristas

Revista Apotheke v.9, n.1, ano 9, abril de 2023

Angélica D'Avila Taschetto
Juliano Reis Siqueira
Márcia Moreno
Marilice Villeroy Corona
Flavia Lima Duzzo
Márcio Silveira dos Santos
Marcelo Forte
Ana Valéria de Figueiredo
Elaine Schmidlin
Janaina Schwambach

Bolsistas

Lisy Li Pires Fuhrmann
Luana Gonçalves Santana

João Matheus da Silva

Diagramação

Raony Robson Ruiz
Marcelo Pereira de Lima

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.

EDITORIAL

Arte como experiência no estúdio [de pintura]

“Temos de chegar à teoria da arte por meio de um desvio. É que a teoria diz respeito à compreensão, ao discernimento, não sem exclamações de admiração e sem o estímulo da exploração afetiva comumente chamada de apreciação. É perfeitamente possível nos comprazermos com flores, em sua forma colorida e sua fragrância delicada, sem nenhum conhecimento teórico das plantas. Mas quando alguém se propõe a compreender o florescimento das plantas tem o compromisso de descobrir algo sobre as interações do solo, do ar, da água e do sol que condicionam seu crescimento”.

John Dewey - Arte como experiência.

A Revista Apotheke, periódico on-line de acesso livre e universal, recebeu artigos científicos sobre a temática **“Arte como experiência no estúdio [de pintura]”**. Este número dedicou-se a estudos e reflexões sobre a prática artística e a prática pedagógica que circulam no espaço de criação, bem como, este espaço e tempo implicam nos limites vibrantes entre Arte&Educação&Vida.

Olha-se para o estúdio como um espaço, tempo e lugar, onde processos de criação são adensados e construídos, frente ao uso de metodologias artísticas, para pensar os espaços de aula que utilizam o artístico como metodologia para abordar conteúdos que transitam entre âmbitos discursivos, políticos e educativos. Ao mesmo tempo, compreende-se o espaço, tempo e lugar da prática pedagógica como prática artística, permeada de reflexão crítica, condição para instaurar um pensamento visual frente a Educação e sua plasticidade.

Desta forma, Arte e Experiência amparam as reflexões sobre o tema do estúdio como espaço potencializador, entre o pensar e o fazer Arte e o fazer Educação. Como ensino como professora e como aprendendo como artista? Ou como aprendo como professora e como ensino como artista? São problemáticas que se instauram em processos e procedimentos e não necessariamente, em produtos finalizados como obra. A pintura é o processo e não o quadro na parede. A pintura é o pensamento plástico que impulsiona a investigação da matéria, a pintura nasce da ideia e vive na ação e na sua continuidade (embate) frequentemente cultivado pela interação. Se invertermos tais questões e ponderarmos a metáfora para o espaço escolar, a

aula como um espaço de criação, o conteúdo como metodologia, a escola como um ateliê ou mesmo um laboratório, perceberemos a docência como um caminho investigativo. Neste percurso de investigação, há entraves, problemas, pausas, medos, inseguranças; há luta, conhecimento, continuidade, esperança e sobretudo, democracia e liberdade. Exatamente como deveria existir um tempo, espaço e fricções acerca da produção: encontro e confronto com os problemas, saídas que margeiam a inovação, tentativa que inverte o mesmo e opera em “sair dos clichês”.

O estúdio é visto como espaços de criação e de possibilidades para adensar o pensamento plástico. Neste sentido, poderá constituir-se na pintura ou em qualquer outra linguagem visual, bem como, poderá constituir-se no caminho sobre a Educação e a Arte ou da Arte para a Educação. Para além da proposição sobre o que é de fato um estúdio, ou quais metodologias operativas e documentações e procedimentos que constituem tais espaços.

A chamada deste volume, objetiva construir um cerne sobre o tema da experiência como uma prática social, sobretudo em John Dewey (e suas interpretações e leituras em consonâncias com a Arte Contemporânea e outros autores e artistas). Evidenciar relatos de pesquisa e investigações de como aprendemos e como ensinamos - é tema transversal para gerar ideias e documentos, que constituem a docência como caminho investigativo. É neste caminho investigativo que pairam problemáticas, hipóteses, análises, assuntos e temas, que configuram o desvio do processo criativo, articulando possíveis retóricas e seus métodos.

Nesta perspectiva, abrimos o volume com o artigo, **Reflexões sobre o conceito de micropática**, trabalho que vem sendo desenvolvido no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke/UDESC, onde os autores refletem acerca do conceito de micropática, realizando um minucioso levantamento teórico, que encaminha para percursos metodológicos nos saberes e fazeres em Arte/Educação, no contexto do estúdio. Neste trabalho ainda é possível observar como vem sendo realizadas as interlocuções desta pesquisa em consonância com investigações realizadas em outras instituições (nacionais e internacionais), que se articulam ao Estúdio de Pintura Apotheke, um Programa de Extensão Permanente vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina.

No artigo, **Noite incerta: O ateliê como experiência mítico-simbólica**, o autor relata sobre a sua experiência no ateliê, destacando acerca de suas experimentações em pintura, entende o ateliê como um espaço de arqueologias.

Para construir uma noção acerca da Arte contemporânea e sua produção, entendendo que a experiência poética pode partir de formas experimentais colaborativas, o artigo **Processo poético e os espaços de produção na arte contemporânea: experiências de artista**, apresenta uma fecunda reflexão sobre a sala de aula como lugar relevante para se pensar a produção e apresentação da Arte Contemporânea.

Em **O ateliê babélico**, último artigo que compõe esta seção, apresentamos um relato que narra acerca da construção de uma metodologia em pintura, onde o autor em seu percurso como artista professor, comenta sobre sua experiência de quase

cinco décadas de trabalho no ateliê.

Na seção Notas sobre Experiência, espaço dedicado para apresentar pesquisas que articulam imagem e texto, sem hierarquiza-los, o trabalho intitulado: **O processo de construção da aula de pintura como um processo de criação e pesquisa em artes**, traz para nossos leitores/as, os resultados imagético-textuais de uma experiência na docência orientada do Curso de Mestrado em Artes Visuais, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGAV/UDESC, realizada na disciplina de “Processos Pictóricos” na Graduação em Artes Visuais nas turmas de licenciatura e bacharelado, ministradas pela Prof.a Dr.a Jociele Lampert no segundo semestre de 2022. Tomando o artista espanhol Pablo Picasso como ponto de partida para a criação de uma proposta/desafio nas turmas da graduação, e adotando o entendimento sobre a experiência estética proposto pelo filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (2010).

Nos artigos da seção aberta, apresentamos três trabalhos que discorrem sobre estudos e experimentações no âmbito do design, da produção de imagens e da formação docente. O primeiro trabalho desta seção, intitulado **A Expressividade do Traço na Alfabetização em Desenho no Design**, traz os resultados de uma pesquisa realizada na UFRGS, com estudantes dos componentes curriculares de entrada dos cursos de Design, sobre a alfabetização em desenho. O segundo artigo, **A potência pictórica da deformação na produção sensível de devires-outros**, investiga a produção de imagens a partir das linguagens da fotografia e da pintura, utilizando como referência o livro *Lógica da Sensação* de Gilles Deleuze. No último artigo desta seção, encontramos um relato de experiência que discute a construção do conhecimento profissional docente. Utilizando o método autobiográfico, a pesquisa que recebe o título: **Livro-obra como uma estratégia de formação: relato de uma experiência**, destaca a relevância de construir propostas e ações formativas capazes de relacionar a teoria com a história de vida dos sujeitos-participantes.

E, para finalizar este volume, trazemos para conhecimento do público leitor/a a tradução do artigo **“Squaring” Art’s Educational Quandaries**, do artista professor John Baldacchino, da University of Wisconsin-Madison - Division of the Arts. O artigo de Baldacchino oportuniza uma ampla reflexão sobre a Arte e seu ensino. A partir de três perguntas iniciais, o autor constrói um conjunto de argumentos que explicam as articulações entre arte, escola, professor, políticas públicas e ensino.

Desejamos a todos, todas e todes uma excelente leitura.

Que maneiras mais inventivas de ensinar artes visuais nas escolas e universidades possam nascer das proposições e dos trabalhos aqui apresentados.

Editores e organizadores:

Jociele Lampert (UDESC) e Fábio Wosniak (UNIFAP)



Seção Temática

Reflexões sobre o conceito de microprática

Reflections on the concept of
micropractice

Reflexiones sobre el concepto de
micropráctica

Pedro Henrique Cavallari¹

Jociele Lampert²

1 Bolsista de Doutorado Sanduíche no Exterior do CNPq. Atualmente Investigador visitante no CIE-BA/FBAUL/ULISBOA. Com doutorado em Artes Visuais em andamento na Universidade do Estado de Santa Catarina, é mestre em Artes Visuais pela mesma instituição. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9199191395094333>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0726-909>. E-mail: ph.cavallari@yahoo.com

2 Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/714990293123122>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925>. E-mail: jocielelampert@uol.com.br

RESUMO

Este artigo consiste em apresentar levantamento teórico e apontamentos metodológicos sobre o conceito de micoprática, considerando o espaço de ensino e aprendizagem nas artes visuais e o estúdio de pintura como um laboratório. Considera-se em aproximação, conceitos sobre o termo micoprática em áreas de conhecimento dispares e correlatas, porém, o adensamento teórico estudado destaca a significação do procedimento metodológico em relação a arte e arte educação, a pensar a micoprática (pictórica) a partir da introdução de seu estabelecimento conceitual (teórico e prático) no contexto do Estúdio de Pintura Apotheke, que se configura como um Programa de Extensão Permanente vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina e em crescente perspectiva com ações interdepartamentais, interinstitucionais e internacionais, que compõem redes de aprimoramento teórico e metodológico. Em todas as aproximações destaca-se, com originalidade, o conceito com base na arte como experiência.

PALAVRAS-CHAVE

Artes Visuais; Ensino De Pintura; Experiência; Micoprática.

ABSTRACT

This article consists of presenting a theoretical survey and methodological notes on the concept of micropractice, considering the teaching and learning space in the visual arts and the painting studio as a laboratory. Concepts about the term micropractice in disparate and correlated areas of knowledge are considered, however, the theoretical consolidation studied highlights the significance of the methodological procedure in relation to art and art education, and considers micropractice (pictorial), from the introduction to its conceptual establishment (theoretical and practical) in the context of the Apotheke Painting Studio, which is configured as a Permanent Extension Program linked to the University of the State of Santa Catarina and in a growing perspective with interdepartmental, interinstitutional and international actions, which make up theoretical and methodological improvement networks. In all approaches, the originality of the concept stands out in art as experience.

KEY-WORDS

Visual Arts; Painting Teaching; Experience; Micropractice.

RESUMEN

Este artículo consiste en presentar un recorrido teórico y apuntes metodológicos sobre el concepto de micropráctica, considerando el espacio de enseñanza y aprendizaje en las artes visuales y el taller de pintura como un laboratorio. Se consideran conceptos sobre el término micropráctica en áreas dispares y correlacionadas del saber, sin embargo, la consolidación teórica estudiada destaca la trascendencia del procedimiento metodológico en relación con el arte y la educación artística, y considera la micropráctica (pictórica), desde la introducción hasta su establecimiento conceptual (teórico y práctico) en el contexto del Estudio de Pintura Apotheke, que se configura como un Programa de Extensión Permanente vinculado a la Universidad del Estado de Santa Catarina y en una perspectiva creciente con acciones interdepartamentales, interinstitucionales e internacionales, que conforman redes de mejora teórica y metodológica. En todos los enfoques se destaca la originalidad del concepto en el arte como experiencia.

PALABRAS-CLAVE

Artes Visuales; Enseñanza De La Pintura; Experiencia; Micropráctica.

Ideias de campo e campo de ideias: aproximações com a cultura visual

Os diferentes contextos da arte educação refletem processos arte educacionais que têm semelhanças e diferenças, marcando nas artes visuais uma cultura escolar e uma cultura acadêmica. Estas disparidades, segundo Lampert (2009, p. 14) advêm de uma postura tecnicista e polivalente (na educação básica), e de uma outra, política, técnica e artística (na academia). Esta última, privilegiada na Universidade, impulsiona o movimento criativo que se instaura “pautada no exercício de constante ir e vir do pensamento visual”. Esta disposição ao movimento, não poderia figurar fora do contexto imediato em que se faz arte e educação. A academia gesta uma suposta “leitura para formar”, já que seu contexto está sujeito a embates capazes de transformar o que se lê (OLIVEIRA, 2009, p. 218-219 apud LAMPERT, 2009, p. 15). A metáfora da leitura aqui serve para pensar a construção de uma cultura visual que privilegia a arte educação na Universidade, contexto que lhe gera as próprias bases para impulsionar a produção artística e a educação, em um fluxo absolutamente adequado para o processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, faz-se necessário o questionamento: esta predisposição está presente na educação básica? Vejamos o que diz Lampert, descrevendo o alcance epistemológico da arte educação na Universidade:

Entende-se que tanto o conteúdo que é construído e reconstruído em cursos de formação docente, quanto a parte subjetiva desse conteúdo deverá tangenciar um pensamento vislumbrado em rede, para dar margem a toda contextualização e formas diferentes de narrativas visuais investigadas em uma Graduação (Idem; ibidem).

Ou seja, na Universidade há um conteúdo legitimado pelas ementas e desenhos curriculares, mas também, há conteúdos gerados do contexto sociocultural (local/nacional/global), bem como, conteúdos que tangenciam a estética do cotidiano. Muitas vezes, o conteúdo gerado pela ementa é desconectado do saber dos estudantes, bem como, do circuito e cotidiano, onde as artes inserem-se em relação ao que está próximo. Desta forma, o conteúdo aproxima-se também da construção, manipulação (montagem e estrutura) em dinâmicas pedagógicas que podem aproximar-se da visualidade fora do desenho das matrizes curriculares. Não se trata em olharmos especificamente para o conteúdo da ementa, mas buscar aproximar o saber arte, do fazer arte, ao viver arte e perceber arte no cotidiano, assim, a potência de ações (práticas e teóricas) se fundamentam no processo cultural visual oriundo das artes visuais, na vida contemporâneas. Isto significa que fazem parte do arcabouço da cultura visual um regime de visualidade que conjuga história da arte, filosofia e crítica de arte como ações artísticas da comunidade circundante, bem como, da estética do próprio cotidiano. Esta definição de cultura visual preza a desconstrução de todo e qualquer critério estético venha a valorar arte ou não arte. Sabendo isto, considera-se a primeira nota: articulação entre arte e vida, fora e dentro da escola.

Em conformidade, segundo Brea (2005, p.08), cabe aos estudos visuais

favorecer o crescimento de um campo elucidado de compreensão crítica, de seu funcionamento diferencial como práticas sociais efetivas - suportadas na comunidade de um repertório implícito e compartilhado de crenças e valores, na acumulação contemplada por montantes de capital simbólico³.

Nesta linha, se corrobora com a relevância para os estudos visuais, que está impregnada no contexto social. A ênfase na ideia de campo remonta, na linha de pensamento do autor, à fenomenologia e à linguística. Assim como, percebemos em (Cavallari, 2021, Notas filosóficas), teorias do conhecimento que se pautam na ideia de campo (linguístico, de significação) como fenômenos de primeira ordem. O que muda, entre um contexto de educação básica e/ou superior, é a própria caracterização da cultura visual (ou da visualidade), em questão para cada um dos casos – dois campos de significação e linguísticos oriundos de diferentes realidades – logrando ao papel individual e institucional da arte e arte educação, compreender a crítica do campo da cultura visual para melhor viabilizar sua atuação. Uma melhor descrição dos estudos visuais, que apoia a pensar no papel crítico que esta abordagem privilegia, segundo Brea (2005), seria estudos sobre a produção de significado cultural através da visualidade, que culmina na elucidação crítica das dinâmicas culturais e visuais, e se cumprem como configurações hegemônicas aos níveis da consciência social e histórica, em diferentes contextos culturais e épocas, assim como a atualidade do cotidiano escolar, neste aspecto, formador do campo de significados visuais que, para o autor, se inscreve a partir da sensorialidade fenomênica, e nunca em estado puro, mas plena de atos de ver extremamente complexos, “(textuais, mentais, imaginários, sensoriais, mnemônicos, midiáticos, técnicos, burocráticos, institucionais)” (Idem; p. 8-9).

Zamperetti e Bistrichi (2021) escreveram na Revista Apotheke (volume 7, número 2) e também apontam para a importância da experiência comum da realidade circundante em questões intimamente ligadas à vida dos sujeitos da experiência a fim de compreender a experiência singular da educação conforme Dewey (2011). Para o sujeito a experiência emana do comum, mas observá-la com propriedade requer atenção e pensamento sistematizado. O caminho que leva à experiência num contexto arte-educativo deverá considerar, por um olhar mais amplo, experiências cotidianas a que se está sujeito, desde virtudes a vulnerabilidades das relações entre os indivíduos e com o meio, pois estas experiências derivam para outras, como as formas estéticas compreendidas na experiência artística ou arte educativa, por exemplo.

Microprática pictórica: experiência no estúdio de pintura

Para contextualizar o verbete da microprática (pictórica), retomo o texto estúdio de pintura como campo da experiência estética, que aponta:

3 Tradução nossa

Conforme Lampert & Goulart (2017) o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC/CNPq) tem ações em pintura dentro e fora da Universidade do Estado de Santa Catarina. Lampert (2015, 2020) indica via editorial da Revista Apotheke que as ações do projeto se estendem desde 2014 a atualmente [2021]. Este projeto de extensão realiza encontros regulares no estúdio sala de pintura do Departamento de Artes Visuais na Universidade. Une teoria com prática e transpõe o processo de pintura à comunidade externa da Instituição, porque o grupo tem vindo a ser composto não apenas por estudantes regulares, mas artistas, professores de arte e pessoas afetuosas de arte. O Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke baseia-se na filosofia da arte como experiência (Dewey, 2010), tendo promovido encontros de leitura e discussão sobre o tema. Concomitantemente, há encontros para prática e exercícios em pintura, principalmente com base nas proposições sobre cor de Josef Albers (Albers, 2006) (CAVALLARI, 2021, Mesa, p. 44).

Durante o regime de distanciamento social durante a pandemia de COVID-19, conforme resolução da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o programa de extensão desenvolveu diversas ações online, como se verifica pelo canal Estúdio de Pintura Apotheke na rede social YouTube, entre as quais figuram encontros semelhantes aos regulares do programa (presenciais antes de 2020), exemplos postos em Cavallari (2021), semelhança que se estende, tanto às ações de debates filosóficos e aulas abertas, quanto às micropráticas em pintura e estudos sobre cor segundo Josef Albers (ALBERS, 2006). A certa altura em Cavallari (Ibidem, Caderno, p. 16), o mesmo movimento migratório ocorre nas micropráticas pictóricas desenvolvidas durante aquela pesquisa. Cabe salientar que estes espaços e tempo online, embora tivessem sido difundidos enquanto micro espaço e micro tempo para experimentação prática e referência teórica, ainda assim, não foi o ponto inicial embora tenha sido (a partir da pandemia) instaurado o uso de plataformas como o Padlet, que se trata de uma carreta com registros onde a comunidade pode ter acesso a documentação, mas que, também, é possível interagir e postar/subir/baixar imagens e acompanhar de forma online, o trabalho de todos os presentes, como se estivéssemos sobre uma mesa no estúdio.

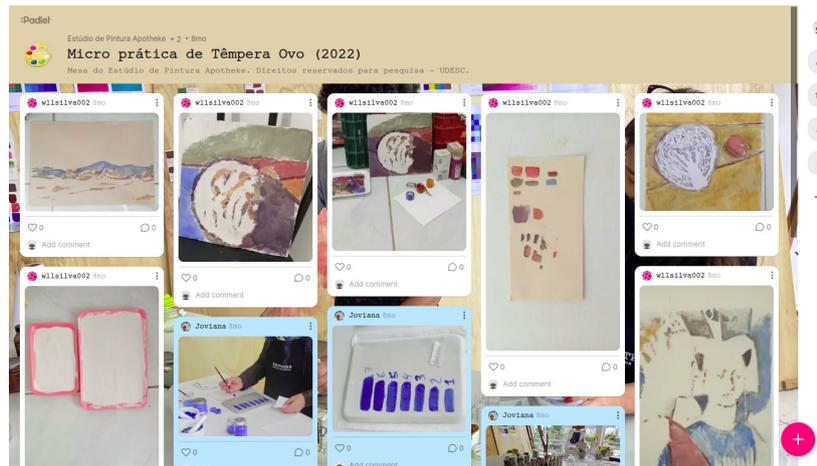


Figura 1: Impressão de tela da ferramenta virtual Padlet, utilizada como mesa do Estúdio de Pintura Apotheke durante o período de ensino remoto na UDESC (2020-2021), e incorporada às ações presenciais a partir de 2022. Exemplos de trabalhos experimentais de Joviana Jensen e Me. William da Silva. Disponível em: < <https://padlet.com/apothekestudio> >.

Em estudos sobre Dewey (2010), confirma-se que:

O autor vem de uma escola pragmática de filosofia e vê o pensamento como algo que pode ser organizado quando se adota um método de pensamento ordenado, assim como o método científico. Mas Dewey não opõe a ciência à arte, as vê como meios de organização e progresso. O autor também não se afasta do sensível por privilégio do inteligível, mas os pensa complementares, componentes de uma experiência singular (CAVALLARI, 2021, Chão, p. 24).

Ao estudar sobre o *estúdio de pintura como campo da experiência estética*, aprende-se que a experiência singular é estética e está profundamente ligada com o contexto em que se instaura – ou vários contextos – mediante a consumação sensível da experiência, acontecimento que faz com que a experiência seja realmente significativa.

Para Dewey (2010), é caro o conceito de experiência singular, que difere, na prática e ao nível do acontecimento mesmo, de uma experiência vaga que é, segundo o autor, inestética e passageira. O filósofo estadunidense John Dewey chama uma verdadeira experiência de experiência singular, em analogia à experiência da arte que consumada se presentifica na experiência do objeto e do sujeito, pois estas instâncias perpassam a unidade experiencial. Há uma unidade da experiência integrada ao mundo e os indivíduos que ali comungam. Quanto mais atrelada ao contexto e à situação, mais favorecidos serão seus significados estéticos, portanto, mais significativa será a experiência para aqueles que a têm. O autor evoca a experiência integral consumada pelo sujeito da experiência e, segundo esta leitura, no sentido geral há uma unidade experiencial do mundo. Esta unidade se compara ao trabalho artístico, que para o autor, é fundado numa experiência integral que estabelece, em meio à totalidade que é o processo artístico, ligações de toda sorte entre suas diferentes etapas, desde a pulsação da volição no

organismo vivo, passando pela consumação de uma forma de arte, até a conclusão predominantemente estética que é, não necessariamente a um produto ou obra final, mas a unidade experiencial da trajetória processual pela qual passa o sujeito, ou agente da experiência. (CAVALLARI, 2021, notas filosóficas, p. 5).

Com base na perspectiva da arte como experiência, o Estúdio de Pintura Apotheke propõe ações didáticas e artísticas constituídas e contextualizadas no estúdio de pintura como espaço gerador de consonâncias formativas. A partir de aulas abertas, minicursos e, especialmente, micropráticas pictóricas, onde as ações do grupo são integradas à produção dos participantes, acadêmicos da UDESC e membros da comunidade externa. Também como forma de articulação entre Graduação e Pós-Graduação, na área de Artes Visuais, especificamente sobre a formação docente e formação de artistas. Sobre este conceito vimos que

O adensamento das ações do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke levou a um conceito em arte/educação que movimentava o trabalho nos encontros do grupo: microprática [grifo nosso] que, segundo Lampert, Goulart e Facco (2017) transpõe o conceito de oficina pois, para além do fomento do ofício, é trabalhada na “[...] espacialidade expandida para além de um suporte tradicional, não como um estudo de técnica ou leitura de manual, mas trata a pintura como um meio para narrativas poéticas [...]”. A microprática é uma ação regida por uma experimentação que se alterna entre teoria e prática, na qual tateia-se o percurso em direção à resposta de um desafio composicional, ou uma forma de narrar o caminho poético que perfaz uma relação entre o tema proposto e as proposições formativas de cada indivíduo que participa dela. A dimensão de ensino da microprática encaminha-se para o um objetivo concreto que emerge somente pelo emprego da presença corpórea no interior do estúdio de pintura, e essa presença é moção política. [...] Dentro deste espaço o processo pictórico é perfeito pelo ato de concomitantemente mover material pictórico e reflexão crítica, considerando o meio em que a produção se encontra. A microprática pode acontecer em uma infinidade de contextos, mas suas variabilidade e viabilidade dependerão justamente das possibilidades de avanços em cada contexto. (CAVALLARI, Mesa, p. 46-47).

O conceito de microprática pictórica tem em sua formulação a consideração do curso artístico e didático que se propõe em torno da linguagem pictórica e de um procedimento em pintura, como experiência singular, pois a todo momento a(o) participante é convidada(o) a aproximar o exercício de sua produção, tanto em forma das próprias referências que se parte em meio ao processo que se instaura, quanto como elemento gerador de outras experiências. A microprática em pintura é vista como eixo gerador de micro contextos formativos sem dimensão ou impacto específicos no processo criativo, mas com a finalidade de colocar o(s) contexto(s) deste(s) processo(s) em movimento. Relevante salientar que microprática não é uma oficina nos moldes de ensino de técnica, ou mesmo curso no sentido de adensamento. É um espaço de interação, colaboração, mediação e clínica de obra (outro conceito que o Estúdio de

Pintura Apotheke partilha de forma original no contexto educativo). O que se difere de uma oficina? Tem início, meio, fim e continuidade, pois tem uma possibilidade aberta para participação como canal de colaboração e interatividade.

Também é possível problematizar no âmbito da Universidade, o contexto de ensino, pesquisa e extensão em consonância. Em que consiste, a partir do histórico do programa de extensão Estúdio de Pintura Apotheke, a ação microprática em pintura, seu delineamento conceitual, suas características didáticas, formativas e metodológicas, e qual sua relação com o conceito de arte como experiência segundo Dewey (2010)?

Primeiramente é preciso adensar a relação da microprática em pintura como o conceito da arte como experiência, a fim de compreender como a microprática pode ser relevante (ao ensino de pintura), visto que o ensino perpassa a formação docente em artes visuais e, assim como as demais linguagens artísticas, carece constantemente de articulações teórico e práticas, que privilegiem o pensamento reflexivo sobre a práxis. Em termos de pesquisa pode-se sugerir que a microprática leva ao desenvolvimento didático e artístico, enquanto se constitui analogamente à arte como experiência. Considerando o planejamento, desenvolvimento de pós-produção, da prática e engajamento com tema e assunto.

Conceitos de microprática a partir de diferentes áreas do conhecimento

Uma pesquisa de âmbito preliminar via ferramentas de busca genérica na Internet revelou amplo uso do termo microprática via conteúdos em redes sociais (YouTube; Instagram), ligados estes a técnicas em meditação, Yoga e bem-estar, carecendo referencialidade teórica e/ou bibliográfica explícitas, o que leva a crer na comercialização de conteúdos com caráter prático para consumo rápido e direto por espectadores que buscam estratégias introdutórias às áreas mencionadas. O conteúdo apresentado via hashtags #microprática e #micropractice nestas redes se faz, em geral, por vídeos e/ou esquemas visuais com instruções rápidas para ações de curta duração e suposto impacto empírico pelos/nos/aos praticantes.

Em contrapartida, buscas nas ferramentas Google Scholar e Research Rabbit, levaram a acepções especializadas do termo microprática em literatura de língua portuguesa, variando a área de pesquisa entre Ciências Sociais e os Estudos Organizacionais, Linguística aplicada ao Ensino de língua inglesa, Administração em Estratégias e em Gestão Cooperativa.

Gontijo (2020) desenvolve, com base na Semiótica Material, uma tese intitulada "Micropráticas de poder e a arte da resistência", na qual formulará ações que intitula micropráticas de poder, integradas às organizações (ou organizações não governamentais) e, no caso do estudo especializado, do movimento social das ocupações de moradia. Sob a luz de Foucault, o autor dirá que, no corpo social, Poder é uma rede produtiva (de significados) que se estabelece como indução dos

indivíduos ao prazer, ao consumo e aos significados sociais. Mas o Poder não é um polo oposto aos indivíduos, pois estes fazem parte desta rede. Entretanto, Gontijo cerceia ao termo microprática uma significação especializada, deixando no âmbito subjetivo, o significado do prefixo micro no que se refere às práticas organizacionais. O autor se refere diretamente às micropráticas como “relações de poder discursivas e não discursivas” (p. 186) e destaca o objetivo de engajamento dos indivíduos, aos quais estas ações permeiam, no crescimento dos coletivos. Na sequência apresenta a roteirização de uma microprática de poder, em forma de uma dinâmica de contação de histórias que possibilita a emulação das relações vivenciadas pelos membros da ocupação em comunidade, assim como numa dramatização. O autor utiliza o termo “assemblage” (p. 84) para caracterizar a significação da dinâmica como uma simulação da realidade dos próprios indivíduos. No mais, não empreende muitas vezes (14 vezes no texto todo, contando os elementos pré-textuais) mais o termo microprática, o qual subentendemos o significado de micro como ação delimitada em tempo e espaço, que pode ser reproduzida em outros contextos, com maior ou menor efetividade a depender do engajamento que, não é apenas o meio, mas também o objetivo das micropráticas de poder.

Os estudos encontrados sobre Linguística no Ensino de língua inglesa (DREY, 2019) utilizam o termo microprática de ensino de modo amplo, todavia, de forma naturalizada e que não o dissocia da ideia de prática, já que não há descrição epistêmica, nem explicitação na fundamentação teórica que lance luz sobre: origem do termo; significado do termo; arcabouço teórico original; ação singular, coletiva; ou qualquer delimitação de características do que é nominado microprática. No entanto, subentende-se, aqui, que uma microprática de ensino se caracterize por uma ação simples e de curta duração, quase imperceptível, inserida na prática pedagógica do professor de línguas, em variados contextos e níveis educacionais.

No campo da Administração o termo aparece na produção de autoras que teorizam sobre Gestão Cooperativa na administração de empresas (cooperativas, muitas vezes, agrícolas). Ainda que este modelo de gestão tenha fundamento socialista, as cooperativas se encontram alinhadas ao modo de produção capitalista. Com base em Michel de Certeau (2000) as autoras (GOUVÊA, J. B.; ICHIKAWA, E. Y, 2015, p. 92-107) desenvolvem o conceito de micropráticas cotidianas como estabelecimento formativo (ação formadora) da gestão cooperativa de modo coparticipativo. A partir do conceito de ações de resistência no dia a dia, contrapõem a economia capitalista de modo sutil, por meio de microrresistências, mas com importância na ressignificação da realidade. O autor referência (CERTEAU, 2000) desenvolve sobre as artes do fazer no contexto capitalista, a pensar os modos de existir socialmente, mediante processos artesanais (bricolagens) que não aderem completamente aos modos de fazer impostos pelas indústrias (mediática, cultural, produtiva, alimentícia). O objetivo das microrresistências seria interromper o fluxo direto da imposição comercial e comercializada que o capital emprega nas trocas materiais e simbólicas, para formar um modo de existir e de fazer próprios, ressignificados.

Ainda nas Ciências Sociais Aplicadas, área da Administração, o conceito de

micropráticas de Média Gerência é considerado importante para desenvolver Capacidades Dinâmicas, por Cruz et al. (2020) e Cruz et al. (2021). De maneira bem fundamentada, as autoras defendem a estratégia de Média Gerência na administração de empresas como um modelo eficaz na atuação dos grupos de gestão média, não opondo a alta gestão (gestores de alta escala em grandes corporações), mas a complementar as estratégias de gerência via respostas mais dinâmicas às variáveis de competição de negócios. Com base em “Floyd & Wooldridge, 1992; 1997; Pappas & Wooldridge, 2007; Mantere, 2008; Ahearne et al., 2014” (apud Cruz et al., 2021, p. 69), as chamadas micropráticas da Média Gerência consistem em, entre quatro a cinco ações específicas, a variar pelo autor, que têm objetivo em dinamizar o processo gerencial, emancipando da alta gerência, a autonomia da gestão média, desde a apresentação de alternativas gerenciais e facilitação para sua implementação, até estratégias deliberadas de gestão, passando pela sintetização das informações respectivas a este processo, garantindo, assim, a efetiva comunicação com setores superiores de gestão. A Média Gerência, segundo as mesmas autoras, é tangenciada por outras três dimensões de ações relativas às capacidades dinâmicas que são, por sua vez, imperativas às micropráticas: percepção, aproveitamento e reconfiguração (Teece, 2007, p. 1342 apud Cruz et al., 2021, p. 71).

As autoras propõem um estudo aplicado das micropráticas em seis empresas da região de Belo Horizonte, MG, traçando perfil metodológico em que destacam o caráter teórico e empírico da pesquisa. Dentre os principais aspectos da pesquisa, as autoras enumeram ser esta uma pesquisa (1) pós-positivista, que gera conhecimento com base na observação de uma realidade objetiva sobre os comportamentos de indivíduos, (2) estratégia de pesquisa qualitativa que não pode ser significada fora de seu contexto objetivo, (3) objetivada na descrição das micropráticas desempenhadas pela Média Gerência e suas relações com as capacidades dinâmicas, em meio a um (4) estudo de casos múltiplos, ressaltando que os estudos de casos podem levar a novos desenvolvimentos teóricos (Felin et al., 2015, p. 613 apud Cruz et al., 2021, p. 72).

Conforme este levantamento sobre diferentes definições de micropráticas, elaboramos a seguinte quadro:

Quadro 01 - Definições do conceito de microprática

Autoria	Grande área	Área do conhecimento	Linha teórica	Conceito
Produtores de conteúdo para redes sociais	-	Yoga; Estilo de vida; Bem-estar	-	#microprática #micropractice
Gontijo, 2020	Ciências humanas	Ciências Sociais; Teoria das organizações	Semiótica material	Micropráticas de Poder
Drey, 2019	Linguística, Letras e Artes	Linguística	Linguística aplicada	Microprática de ensino
Gouvêa e Ichikawa, 2015	Ciências Sociais Aplicadas	Administração de empresas	Gestão cooperativa; História e Teoria crítica	Micropráticas e microrresistências
Cruz <i>et al</i> , 2020 e Cruz <i>et al</i> , 2021	Ciências Sociais Aplicadas	Administração de empresas	Teoria das Capacidades Dinâmicas	Micropráticas da Média gerência
Lampert <i>et al</i> , 2017	Linguística, Letras e Artes	Artes visuais; Ensino de Artes visuais	Pragmatismo	Micropráticas pictóricas

Fonte: Estúdio de Pintura Apotheke

O estado da arte na microprática em pintura

Compreender o conceito de microprática pictórica em sua dimensão procedimental em arte, arte educação e desenvolvido no Estúdio de Pintura Apotheke no âmbito do histórico de ações e publicações no campo teórico sobre Pintura e Ensino de Artes Visuais, remonta às primeiras publicações da Revista Apotheke em 2015 (volume 1, número 1).

Para ver a descrição dos procedimentos didáticos e artísticos que virão a ser, mais tarde, denominados micropráticas⁴, e então, micropráticas pictóricas, congrega-se em Rocha (2015) a discussão, que descreve e demonstra resultados das práticas em (1) monotipia a óleo, (2) cianotipia, (3) bidimensional encáustica, (4) suminagashi, (5) manufatura de tintas óleo e acrílica, (6) têmpera. As práticas descritas pelo autor foram realizadas no contexto dos encontros regulares no Grupo de Estudos do Estúdio Apotheke, durante o ano de 2014 no Centro de Artes, Design e Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina, viabilizadas por meio de extensão (UDESC/CNPq). Rocha (2015) explica que as práticas teriam sua delimitação espaço-temporal

⁴ Sobre o léxico do termo 'microprática': o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, após a caracterização teórica e metodológica dos procedimentos assim denominados em diferenciação do conceito de 'prática' adota, primeiro, o composto 'micro prática' separadamente, que passa, em algumas circunstâncias à 'microprática'. Após o ano de 2022, a partir de definição interna, se sinaliza a adoção unificada de 'microprática' pelo Grupo.

a encontros individuais no ateliê de pintura da UDESC, com duração aproximada de quatro horas, cada, não excluindo a continuidade dos trabalhos iniciados nas proposições via poéticas individuais de cada participante das ações. Ou seja, desde o início houve a intenção de continuidade e movimento de aprendizagem, visto que tais ações eram desenvolvidas no âmbito do grupo de estudos, ação de extensão do Estúdio de Pintura Apotheke. A partir da analogia das experimentações, o autor conclui que tais práticas, oportunizaram conexões entre teoria e prática, por meio de descobertas de novas possibilidades em técnicas conhecidas, mas que agem como “meio para externar a subjetividade poética pela prática vivenciada” (Idem, p. 106).

A definição da abordagem no ensino de pintura no “espaço ampliado” do estúdio de pintura, que objetiva o “estudo dos processos pictóricos, e não da pintura como meio tradicional, mas em “campo expandido” vista em Rocha (2015, p. 88) concorda com a noção de “microprática” (Lampert, Goulart e Facco, 2017), previamente mencionada. Este sentido ampliado refere-se à ocupação do estúdio de pintura na totalidade de sua experiência, sem cisões entre contexto e o sujeito da experiência. A superação da aula de pintura como espaço-temporalidade restrita ao ensino de pintura nos moldes tradicionais, sustentada por um estudo da arte clássica ou moderna, dá lugar à proposição de experimentações que derivam para a crítica e autocrítica integrada ao curso da experiência como arte (Arte como experiência, DEWEY, 2010), irrompe os papéis de professor e estudante, educação bancária ou apenas condição técnica, para a experimentação da pintura posta em movimento pelo desafio pictórico legado a cada microprática que é, ao mesmo tempo, experimento em pintura e ensino de pintura. Objetivando-se então, uma formação para a experiência de âmbito artístico e pedagógico, independentemente de objetivos individuais de cada participante, mas, ao contrário, com forte sentido de sociabilidade.

Conforme Dewey (2010) à experiência singular compete uma conclusão de caráter estético, que está ligada, na linha do que se pensa e produz no Estúdio Apotheke, tanto ao sentido didático, quando artístico das micropráticas, pois o percurso do desafio é, necessariamente, analisado coletiva e reflexivamente pelo grupo ao fim da proposta. Há centralidade da filosofia da arte como experiência (DEWEY, 2010) na pesquisa dos autores ligados ao Estúdio Apotheke indexados a partir dos verbetes “microprática” e “pintura”. O termo microprática também pôde ser encontrado na literatura do Professor Doutor Fábio Wosniak (WOSNIAK, 2019), enumerado junto aos demais membros do Estúdio Apotheke no ano de 2014, e mencionados por Rocha (2015, p. 88). A tese de doutoramento “experiência, formação docente, artes visuais”, apresenta, quatro vezes o termo, mas não traz uma conceituação específica do termo. As “Palavras-chave: Experiência Estética; Formação Docente; Arte Educação; John Dewey; Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke” (WOSNIAK, 2019, p. 8), contudo, revelam interesse em outra delimitação, relacionada à experiência estética como formação docente em arte educação com base em John Dewey no contexto do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke – fenômeno intimamente consoante à microprática pictórica como experiência. Já o significado do conceito de microprática permanece ali subentendido, sem delineamento específico, entre as 211 menções

ao termo “prática; prática docente; prática artística; teórico-prática; práticas estético-artísticas; prática estético-reflexiva”, entre outras. Uma leitura interpretativa leva a crer nas micropráticas brevemente mencionadas como proposições em pintura, com suas especificidades, derivadas de aulas, entre outras ações pedagógicas e artísticas, e que derivam também, de volta para elas em forma da experiência estética que envolve todas as fases do processo docente e artístico. Hoje também, é possível observar com dados de pesquisa, que as micropráticas são possíveis espaços para adensamento de coleta de dados de teses e dissertações, visto também o caráter de interação e continuidade proposto.

No artigo germinal das micropráticas pictóricas, Rocha (2015) menciona em nota a relação de sua pesquisa com a disciplina “Sobre ser artista professor” do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, curso ministrado e que teve suas ações adensadas no livro “Sobre ser artista professor” (LAMPERT, 2015). Nesta referência, Lampert situa a noção de artista professor na dissolução da dualidade formativa de artistas e professores, com base em sua atuação docente na graduação e pós-graduação em Artes Visuais. Ao reestabelecer o diálogo sobre o assunto da Arte Educação, salienta que no processo de pesquisa em Artes Visuais, apesar de variadas metodologias (qualitativa, estudo de caso, fenomenológica), com base em Sullivan (2005), carece o emprego das metodologias artísticas e da experimentalidade. Neste sentido situam-se abordagens mais amplas, como a A/r/tografia (DIAS e IRWIN, 2013), a pesquisa educacional baseada em arte, a investigação baseada em arte, ou mesmo abordagens de caráter processuais como bricolagens ou “Thinking made visual”, porém todas as abordagens, carregam o cerne o fazer/agir/sentir e encontram possíveis elos na Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010). Consta-se que não se trata de uma abordagem ou metodologia, mas sim, uma escolha de acordo com o contexto no qual o direcionamento da cena pedagógica pode ser composto: documentação, proposição (chamada no Estúdio de Pintura Apotheke de desafio, conforme referência de Josef Albers), que também serve para referenciar métodos que correlacionam teoria e prática, pautados em práxis educativa e ações reflexivas.

Via conagraçamento de teoria e prática, instaura-se a atuação do artista professor, uma espécie de agente duplo de ensino e produção artística que se aproxima do conceito de arte como experiência (Dewey, 2010 apud Lampert, 2015, p. 10-11), pois recorre às articulações “saber/fazer/sentir” e “poética/prática/teoria” no adensamento das ações experimentais que regem o trabalho pedagógico e artístico. Ler, pesquisar, produzir arte se tornam elementos ativos na ação artística e docente, em um constante embate com “hábitos enrijecidos” (p. 11), como um modo de formar pesquisa que reverberará, tanto didática, como artisticamente.

Conforme a percepção levantada em Cavallari (2021), a ação pela microprática em pintura deverá levar em conta: a contextualização didática e estética proposta, já que, para a filosofia da arte como experiência, o contexto (social, cultural, biológico) configura um eixo central no processo educativo em Artes Visuais; a continuidade da experiência instituída pelo desafio pictórico, já que o propósito formativo em questão nem sempre é finalizado ao término dos encontros e, inclusive, convida a [re]produzir marcas ou

caminhos no processo criativo do sujeito da experiência (participante da microprática); a interação ou sociabilidade pois, como já mencionado, há o envolvimento físico e social, concreto e abstrato, dos e pelos participantes da proposta artística comum, em uma constante troca e abertura ao diálogo de referências, métodos e formas.

As micropráticas em pintura tangenciam diferentes técnicas, por isso seu conceito transpõe a ideia de oficina de técnica. Apresentam referências artísticas pluriculturais, e também valorizam as próprias referências estéticas daqueles que participam em forma de convite a que o/a artista estudante envolvido/a integre alguma parte da ação proposta a seu processo criativo-poético, visando alguma inferência em seu processo para além do término, propriamente, do encontro. Seus espaço e temporalidade são ambíguos pois, apesar de durarem em torno de três a quatro horas, as ações tendem à ocupação ampliada do estúdio, além de reverberarem amanhã, na dimensão poética individual dos envolvidos/as. As delimitações temporal e espacial mencionadas são importantes pois, além da experimentação, outra dimensão da experiência é o pensamento reflexivo (DEWEY, 1979), consumado pela parte final da proposição, fase chamada clínica (ou clínica de obra) das produções realizadas, então, por meio da qual o grupo se reúne para comentar e [re]pensar soluções diversas, compartilhar percepções, estabelecer olhar crítico sobre o processo, socializando nuances da experiência.

Estas características da microprática balizam a ação proposta, primordialmente, rumo à instauração de condições adequadas de trabalho artístico-poético, didático pedagógico, contexto do qual deverá derivar produção de caráter experimental por cada participante. As ações pictóricas coordenadas, estão sempre ligadas à disponibilidade de material de trabalho e referências artístico-visuais no contexto imediato dos participantes. Neste sentido, vindo a/o artista/professor/pesquisador coordenador(a) trabalhar com antecedência e presentidade colaborativa junto aos/às artistas-estudantes, para que este quadro se instaure adequadamente no espaço de trabalho em questão.

Notas de continuidade

Em conformidade com o estudo do conceito de experiência em Dewey (1979, 2010, 2011), tema ao qual o filósofo se lança constantemente em sua obra e que rege as ações do Estúdio de Pintura Apotheke, berço das proposições que geram o interesse da atual pesquisa e presente textualidade, entende-se que a microprática pictórica, enquanto experiência estética que envolve o pensamento reflexivo, tenda à continuidade pois, coisa viva, a experiência cresce e se inscreve em todas as instâncias da vida do sujeito da experiência.

O contexto da experiência é, conforme Dewey (2010) um elemento de primeira ordem para compreendê-la. Assim, tais aspectos contextuais e sociais, acerca da microprática pictórica poderão ser analisados, também, em conformidade com a teoria

da Cultura Visual/Estudos visuais (BREA, 2005; LAMPERT, 2009) como perspectiva que se pensa pela formação cultural e estética em relação ao contexto cultural visual de um fenômeno/manifestação em questão, seja nas Artes Visuais ou na Arte Educação.

Justificamos esta pesquisa centralmente pelo fundamento teórico da arte como experiência entendida como transbordamento do contexto social, cultural e estético por meio de ações didáticas e artísticas realizadas pelo sujeito da experiência (ex.: ações destes pesquisadores, entre outrem), mas principalmente, entendemos a filosofia da experiência como essencial para pensar o elemento de continuidade da microprática devido a noção de experiência singular como viva e crescente. A arte, entendida como experiência singular conforme Dewey (2010), tem profunda ligação com outras instâncias da vida do sujeito da experiência, entre as quais estão, também, o contexto social para o qual a arte aponta e de onde vem, corroborando assim com os fundamentos da Cultura Visual/Estudos visuais.

À semântica do prefixo micro visualizamos, conforme Gouvêa e Ichikawa (2015), acepção de interesse na microrresistência fundamentada por Certeau (2000), que deverá dar luz a novos estudos futuros. Ademais, a relação entre os elementos micro, meso, macro encontrados em Cruz (2021, 2022) também configuram interesses de continuidade para esta pesquisa.



Figura 2: Microprática de têmpera experimental (2022), ministrada por Joviana Jensen, Me. William da Silva e Profa. Dra. Jocielle Lampert. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Disponível em: < <https://padlet.com/apothekestudio> >.

Referências

APOTHEKE, Estúdio de Pintura. **Estúdio Apotheke(Padlet)**. Disponível em: < <https://padlet.com/apothekeestudio> > Acesso em 24. fev 2023.

APOTHEKE, Estúdio de Pintura. Estúdio de Pintura. **Estúdio Apotheke (YouTube)**. Disponível em: < <https://www.youtube.com/EstudiodePinturaApotheke> > Acesso em 24. fev 2023.

APOTHEKE, Estúdio de Pintura. Estúdio de Pintura. **Estúdio Apotheke (site)**. Disponível em: < <https://www.apothekeestudiodepintura.com> > Acesso em 24. fev 2023.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte/educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo-SP, Cortez, 2010.

BREA, José Luis. **Los Estudios visuales: Por una epistemología política de la visualidad**, 2005. IN: BREA, José Luis (Editor). **Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización**. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2005.

CAVALLARI, P.H. **Estúdio de pintura como campo da experiência estética: Um estudo a/r/tográfico** (dissertação de mestrado). UDESC-BU, 2021.

CRUZ, M. de A.; CORRÊA, V. S.; DINIZ, D. M.; VAZ, S. L. **Micropráticas da média gerência e sua relação com capacidades dinâmicas**. Iberoamerican Journal of Strategic Management (IJSM), v. 19, n. 2, p. 66-86, Apr./June 2020. <https://doi.org/10.5585/riae.v19i2.15167>.

CRUZ, M. A. C., DINIZ, D. M., CORRÊA, V. S. **CAPACIDADES DINÂMICAS E MICROPRÁTICAS DA MÉDIA GERÊNCIA**. IN: Revista de Administração Unimep. ISSN 1679-5350. v19 n1 janeiro – abril, 2021, p. 185 - 207.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John.. **Como pensamos: Atualidades pedagógicas**. Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John.. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIAS, Bedlinson; IRWIN, Rita. **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

DREY, R.F. **O ensino de Língua Inglesa na prática: micropráticas de ensino como estratégia de formação inicial de professores de língua estrangeira**. TEXTOS FCC, São Paulo, v. 57, p. 33-51, nov. 2019.

GONTIJO, Felipe Marques Carabetti. **Micropráticas de poder e a arte da resistência [manus-crito]: uma abordagem semiótica material sobre a constituição de organizações em luta** (Tese de doutorado), FACE/UFMG, 2020.

LAMPERT, Jocielle. **Arte Contemporânea, cultura visual e formação docente**. 2009. 159f. Tese (Doutorado Escola de Comunicações e Artes - ECA) Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

LAMPERT, Jocielle; GOULART, Tharciana; FACCO, Marta. **A pesquisa em arte na arte educação**: reflexões sobre 'invenções' no ateliê de pintura, 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.4161-4174.

PROEX, UDESC. **EDITAL 01/2021** - PAEX-PROCEU/UDESC. IN: PROEX, UDESC. (Site). Disponível em: <<https://www.udesc.br/proreitoria/proex/extensao/editais>> Acesso em: 24 fev. 2023.

ROCHA, J. C. **Experiências Poéticas**: um relato de estudos teóricos e práticas artísticas do Artista/Pesquisador. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 1, n. 1, 2015. DOI: 10.5965/24471267112015087. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/6557>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SULLIVAN, Graeme. **Art Practice as Research**: Inquiry in Visual Arts. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

WONIAK, Fábio. **Experiência, formação docente, artes visuais**. (Tese de doutorado). U-DESC-BU, 2019.

ZAMPERETTI, M. P.; BISTRICHI, C. R. **A experiência de vida das múltiplas infâncias e juventudes adolescentes na pandemia do Covid-19**: Dewey e as práticas pedagógicas no ensino de Artes Visuais. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021. DOI: 10.5965/24471267722021176. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20453>. Acesso em: 10 fev. 2023.

Submissão: 28/02/2023

Aprovação: 20/03/2023

Noite incerta O atelier como experiência mítico-simbólica

Uncertain night
The studio as a mythical-symbolic
experience

Noche incierta
El taller como experiencia mítico-
simbólica

Rui Serra¹

1 Rui Serra (1970). Professor auxiliar e director do Departamento de Pintura da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Investigador integrado do Centro de Investigação em Belas-Artes, F.B.A.U.L.. Exposições individuais e colectivas de pintura em Portugal e no estrangeiro, desde 1992. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7940-390X>. E-mail: r.serra@belasartes.ulisboa.pt; ruirgserra@sapo.pt;

RESUMO

Todos os dias, quando chego ao meu *atelier*, entro numa realidade alternativa que denominei *Omphalos* ou 2070. Vivo-o como se tivesse encontrado um lugar arqueológico, do qual brotam imagens de uma realidade futura vagamente reconhecível. Contudo, este simulacro encerra em si todo um conjunto de possíveis discursos sobre pintura, desenvolvidos por mim, enquanto autor, sempre na primeira pessoa.

PALAVRAS-CHAVE

Atelier; Pintura; Alquimia; Fé.

ABSTRACT

Every day, when I arrive at my studio, I enter an alternative reality which I named *Omphalos* or 2070. I experience it as an archaeological site, from which images of a vaguely recognizable future reality sprout. However, this simulacrum contains a whole set of possible discourses on painting, developed by me, as an author, always in the first person.

KEY-WORDS

Studio; Painting; Alchemy; Faith.

RESUMEN

Todos los días, cuando llego a mi taller, entro en una realidad alternativa a la que llamé *Omphalos* o 2070. Lo vivo como si hubiera encontrado un lugar arqueológico, del que brotan imágenes de una realidad futura vagamente reconocible. Sin embargo, este simulacro contiene todo un conjunto de posibles sobre pintura, desarrollados por mí, como autor, siempre en primera persona.

PALABRAS-CLAVE

Taller; Pintura; Alquimia; Fe.

“É maravilhoso como cada artista vive no seu mundo, não de forma alguma fechado aos outros, mas singular, mas novo, como um dom, como um acréscimo ao commonweal! E se assim não fora, se o autor (to pick your term) não crescesse num casulo, num ninho particular, como poderia ele contribuir para o ainda-por-criar? Quem não tiver a coragem de penetrar em si próprio, tal o orante na sua cela, pode acrescentar mas não proceder...”

Tal foi a impressão que me deu o seu atelier: foco de fecundidade, assumidamente singular, corajosamente coerente, ao qual o autor acede não numa vã ilusão de geração espontânea, mas pela senda exigente e exaltante do diálogo com outrem, no seu caso tão claramente simbolizado pelo propylaea (ou nártex?) dos filmes e dos livros que o acompanham e o inspiram.

E além de recordações visuais (i. a. o seu potente quiasmo), levo comigo o código ADN da sua nave mística, e três fragmentos de paisagem báltica, leves marcas de Sibelius ou Pärt, de Bergman ou Tarkovsky, sonhadores das brumas... Tocou-me a sua espontânea generosidade – que muito lhe agradeço.

Talvez o mais insigne do artista seja o devaneio – não meramente o seu próprio (embora primordial), mas o que acorda em outrem; não duvide: a sua arte faz-me sonhar...”²

Diariamente, quando chego ao meu *atelier*, entro numa realidade alternativa e ficcional que denominei *Omphalos* ou 2070. Constitui-se, de há uns anos para cá, como a materialização de uma pintura na totalidade do espaço de trabalho, encenando-o e criando nele uma experiência tendencialmente imersiva. Vivo-o como se tivesse encontrado um sítio arqueológico, do qual brotam imagens (pinturas, objectos, instalações) de uma realidade vagamente reconhecível, num futuro longínquo e num universo indeterminado. Contudo, este simulacro encerra em si todo um conjunto de possíveis discursos sobre pintura, desenvolvidos por mim sempre na primeira pessoa.

É comum pensar-se que o processo de pintura tem algo de misterioso e que o autor, por não falar sobre o mesmo, está a esconder um segredo que não deseja ser revelado. A revelação desse segredo - a parte oculta da actividade artística caracterizada pelas escolhas, pelas certezas, pelas indecisões, pelos erros e trabalho perdido - pouco ou nada, creio, tem a ver com a dimensão de mistério identificada na criação artística.

² *Mail* de Miguel Mesquita da Cunha, de 15 de outubro de 2019, na sequência de uma visita efectuada ao meu *atelier*.



Figs. 1 e 2: Rui Serra, *Omphalos* ou 2070, 2023.

Porém, não deixa de ser significativa a 'aura' misteriosa que muitas vezes é associada à actividade artística no lugar recolhido que é o *atelier*, semelhante à dimensão secreta da investigação alquímica. Aliás, o universo alquímico é em tudo semelhante ao universo pictórico, uma vez que ambas as actividades consistem na criação de resultados cuja fórmula não consegue ser descrita, nem sequer verbalizada. Outro ponto de contacto reside na constante luta vivida pelo pintor no *atelier* quando da utilização dos materiais, tal como sucede com o alquimista no laboratório, que numa fase inicial são líquidos, para numa fase final se tornarem sólidos. Assim, o meu estado mental enquanto pintor no interior do espaço de trabalho está dividido: por um lado pretendo atingir certas soluções pensadas *a priori* e, por outro, quero arriscar e ser imprevisível, esperando que no meio do processo surjam iluminações, resultados que me escapam e que me vão conferir uma sensação de superação espiritual. As várias etapas necessárias para que tal aconteça apresentam-se-me do seguinte modo:

- Em primeiro lugar ocorre uma sensação, um sentido vago, uma necessidade obsessiva do que poderá vir a acontecer, que equivale à determinação do referente inicial;

- Seguidamente verifica-se a fase das perguntas, caracterizada pela procura incessante de imagens cujo sentido remeta para o referente inicial; porém, e inevitavelmente, as imagens encontradas são deslocções, afastamentos progressivos, aumentando desde logo as possibilidades visuais e de sentido da ideia primária;

- A partir deste momento surge a intuição pura, e as imagens, que já são em número suficiente, necessitam de ser materializadas;

- Passa-se então à fase da execução, ou seja, o material vai sendo trabalhado, desmontado, moldado, através de descobertas empíricas, de marcas inconstantes,

aleatórias, diferenciadas, de gestos, cores, texturas, brilhos, intensidades, viscosidades, muitas delas surgidas por acasos circunstanciais, entrando também em jogo alguma memória das misturas, uma certa atenção ao comportamento dos materiais, e a constante noção de risco e transgressão;

- O sentido auto-crítico tem de estar muito presente, porque perante todas estas tarefas rotineiras (algumas delas inconscientes) o 'eu autoral' tem de saber pressentir o momento 'mágico' onde a pintura deixa de ser uma mera aglomeração ou acumulação de níveis e passagens de tinta, para passar a ser um organon, uma entidade 'viva' com autonomia própria;

- Neste momento conclusivo do percurso é praticamente impossível entender como surgiu o resultado, ou seja, tal como nas experiências alquímicas, o produto parece ser fruto de geração espontânea, como se fosse uma realidade totalmente exterior ao autor.



Fig. 3: Rui Serra, *Omphalos* ou 2070, 2023.

Decorrente deste modo de pensar e sentir pintura, a partir de 2011 comecei a pensar o espaço de trabalho como um dispositivo no qual decorre o 'milagre' da criação, isto é, como metáfora de uma maternidade, local onde ocorre o mistério da natividade, e nessa condição o eu/autor surge também na condição de elemento coadjuvante que acompanha toda a gestação e nascimento da nova realidade que é a obra. Assim sendo, e do ponto de vista mítico-simbólico, o *atelier* corresponde ao espaço sagrado onde reside a Grande-Deusa geradora - o *locus maternus* -, local por excelência onde todas as mães (e todos os autores) repetem esse acto primordial que é dar à luz uma nova vida.



Fig. 4: Rui Serra, *Eva Antiquíssima*, 2023.

Mas quais as características deste espaço relacionáveis com essa dimensão privilegiada dos espaços sagrados genesíacos? Basta pensar, entre outras, na noção de mandala e no seu sentido simbólico. *Mandala* corresponde a uma representação geometrizada da dinâmica relação entre o indivíduo e o cosmos (a mandala chega mesmo a presentificar, no plano simbólico, a totalidade do universo). No *Dictionnaire des Symboles* podem identificar-se imensos pontos de contacto entre este conceito e o modo como penso o *atelier*: "(...) c'est aussi une image psychagogique, propre à conduire celui qui la contemple à l'illumination."³, e mais adiante lê-se: "Le mandala possède une double efficacité: conserver l'ordre psychique, s'il existe déjà; le rétablir, s'il a disparu. Dans ce dernier cas, il exerce une fonction stimulatrice e créatrice."⁴. Por tal motivo terá surgido, de modo inconsciente, a necessidade de gerar um espaço ideal (metafórico) a partir do meu espaço real de trabalho, e será no âmbito da psicanálise colectiva que se podem deduzir as mais interessantes ilações sobre o poder metafórico-simbólico da *mandala*, e sobre as suas possíveis conexões com o *atelier*: "A verdadeira mandala é sempre uma imagem interior, construída pouco a pouco através da imaginação (...)." ⁵, diz Carl Gustav Jung. E acrescenta: "(...) o inconsciente propõe uma desconcertante profusão de definições para essa coisa

3 CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alain, *Dictionnaire des Symboles*, Paris, Robert Laffont, 1992, p. 607.

4 Idem, p. 608.

5 JUNG, Carl Gustav, *Psicologia e Alquimia*, Petrópolis, Editora Vozes, 2009, pp. 104-105.

obscura chamada mandala ou *selbst* (si-mesmo).”⁶ . Na obra *Interpretação Psicológica do Dogma da Trindade*, o mesmo Jung justifica-o ainda melhor:

Esta representação arquetípica [mandala] corresponde a uma totalidade do indivíduo, que preexiste como imagem inconsciente, como totalidade do si-mesmo; (...) a finalidade da evolução psicológica é, tal como na evolução biológica, a auto-realização, ou seja a individuação⁷ .

Portanto, o que proponho é que o espaço do meu *atelier* funcione como local privilegiado onde consigo atingir uma dimensão espiritual equivalente a uma experiência religiosa, ocorrida em templos ou locais de culto. Assim, o *atelier* substitui o templo como locus onde a minha dimensão espiritual se revela, considerando-o um verdadeiro lugar de meditação, de silêncio, de ‘recuperação’ e ‘revitalização’ interior, e experienciá-lo transforma-se num autêntico ritual.

Na verdade, o espaço em questão faz parte de um processo de auto-conhecimento nos domínios psíquico e estético. Como exemplo, veja-se o seguinte comentário:

Retirar-se do alvoroço do mundo e entregar-se de vez em quando a uma tranquila meditação é uma medida altamente preconizada por Jung como recurso para preservar ou conseguir a harmonia e a integração. Muitas pessoas criativas entregam-se a retiros periódicos a fim de se revitalizar, tomando parte nos vastos recursos do inconsciente⁸.

Na alquimia, universo muito investigado pelo psicanalista suíço, também se encontra o conceito de laboratório (ou oficina) que replica o que acontece no *atelier*. Segundo ele, o laboratório consiste num espaço secreto, recolhido e escuro, onde o alquimista trabalha a *materia prima* e tenta a transmutação, mas é ao mesmo tempo o reflexo do seu mundo interior, constituindo-se simultaneamente como espaço físico, mental e emocional⁹ . É como uma ‘zona’¹⁰ onde o eu/demiurgo trabalha e molda os materiais pictóricos, e onde não parece haver diferenciação substancial entre ego e espacialidade. Portanto, a *mandala* é um espaço de meditação, de contemplação e de verdadeira introspecção, e Jung crê ver nele uma imagem fiel das etapas percorridas pelo indivíduo no caminho de descoberta do seu ‘eu’ inconsciente.

6 Idem, p. 193.

7 JUNG, Carl Gustav, *Interpretação Psicológica do Dogma da Trindade*, Petrópolis, Editora Vozes, 2011, pp. 61-62.

8 HALL, Calvin, NORDBY, Vernon, *Introdução à Psicologia Junguiana*, São Paulo, Editora Cultrix, 2005, p. 78.

9 O laboratório do universo alquímico também foi comparado ao ventre materno, lugar de transformações onde a ‘criança filosófica’ está a ser nutrida, cf. CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alain, op. cit., pp. 998-999.

10 O termo zona é usado com o mesmo sentido do utilizado por Andrei Tarkovsky no filme *Stalker* de 1979, como local sagrado de esperança, de liberdade e dignidade humanas. No exterior da zona *Stalker*, o ‘sacerdote’/vagabundo, simplesmente não possui nada; para este personagem quem não acredita na zona tem atrofiado o órgão da crença e da fé.



Fig. 5: Rui Serra, *Omphalos ou 2070*, 2023.

Outro aspecto a considerar nesta análise é a simbologia do centro do mundo. Com efeito, sempre que um espaço sagrado recria uma origem, torna presente a ideia de *centrum mundi* e, curiosamente, na cosmovisão judaico-cristã este centro é simbolizado inúmeras vezes por Jerusalém (Cidade Ideal), sendo que no universo alquímico encontram-se inclusive algumas definições desta realidade muito semelhantes às soluções adoptadas por mim no *atelier*. Será, por exemplo, o caso de Michael Maier que, em 1616 no tratado *Circulus Physicus Quadratus*, se refere a Jerusalém como uma fortaleza quadrada, inscrita num círculo, e como omphalos (umbigo) do mundo¹¹. Esta expressão - *omphalos* - é aprofundada também por Mircea Eliade na obra *Ferreiros e Alquimistas*: “É a partir de um «centro» (ou «umbigo») que se inicia a criação do Mundo, e é por isso que - imitando solenemente este modelo exemplar - qualquer «construção» ou «fabricação» deve ser operada a partir de um «centro»”¹². Eliade refere também em *O Mito do Eterno Retorno*:

O «centro» é pois a zona do sagrado por excelência, da realidade absoluta. O caminho que conduz ao centro é um «caminho difícil», e isso verifica-se a todos os níveis do real: circunvoluções complicadas de um templo (...) peregrinação aos lugares santos (...) prisões em labirintos; todas as dificuldades dos que procuraram o caminho para o «si», para o «centro» do seu ser, etc.. O caminho é árduo, semeado de perigos, porque é efectivamente, um rito de passagem do profano ao sagrado; do efêmero e do ilusório à realidade e à eternidade; da morte à vida; do homem à divindade¹³.

11 Cf. ROOB, Alexander, *Alquimia e Misticismo*, o Museu Hermético, Colónia, Taschen, 2006, p. 278.

12 ELIADE, Mircea, *Ferreiros e Alquimistas*, Lisboa, Relógio d'Água, 1956, p. 33.

13 ELIADE, Mircea, *O Mito do Eterno Retorno*, Lisboa, Edições 70, 2000, pp. 32-33.

O centro é o espaço vital interior, abrigado, protegido, onde o cosmos nasce do caos, mas, afirma Eliade, o caminho até ele é de difícil acesso:

Quer se trate de uma árvore cósmica ou de uma árvore da vida imortal ou do conhecimento do bem e do mal, o caminho que conduz até ela é «um caminho difícil», semeado de obstáculos (...). Os símbolos desta espécie situam-se num «centro», quer dizer, estão sempre bem defendidos e o facto de os atingir equivale a uma iniciação, a uma conquista («heróica» ou «mística») da imortalidade¹⁴.

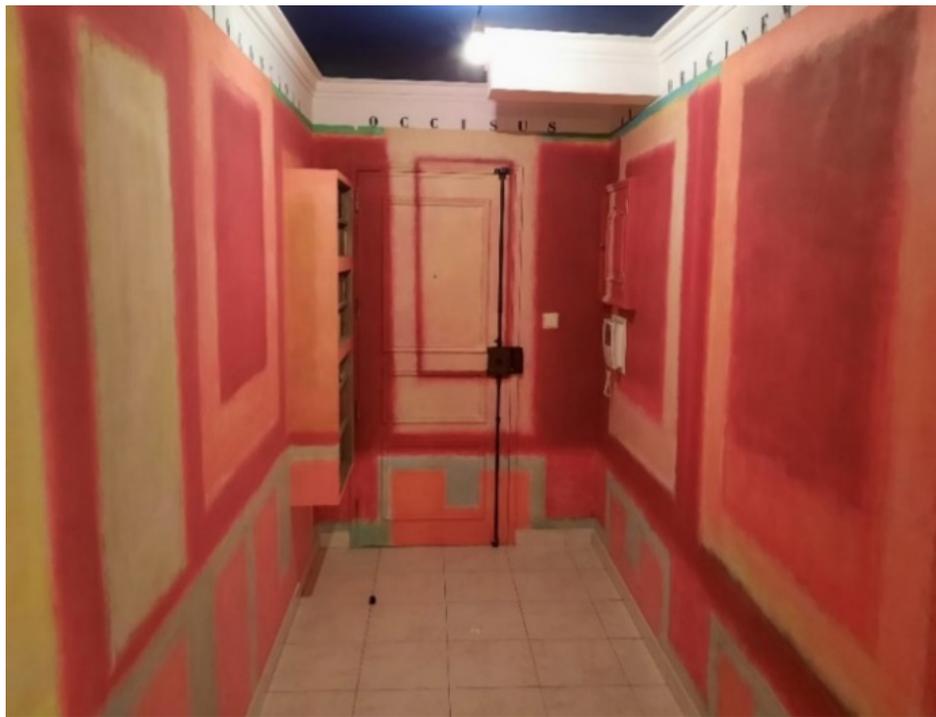


Fig. 6: Rui Serra, *Omphalos ou 2070*, 2023.

Para melhor se perceber este meu processo de trabalho, e a relação íntima que estabeleço com o atelier, será necessário também apresentar a minha posição enquanto autor, pois só assim se compreenderá em profundidade a realidade da minha práxis e as minhas convicções no âmbito pictórico. Foi criado, para que tal clarificação aconteça, um conjunto de princípios que guiam todo o meu trabalho - passado, presente e futuro - a nível de processos, objectivos, metodologias e condições de trabalho. As premissas são as seguintes:

- Desenvolver sozinho todo o trabalho artístico, desde o início do projecto até à conclusão das obras;
- Não admitir quaisquer interferências exteriores dentro do atelier;
- Acreditar na pureza das formas e dos detalhes, na qualidade técnica, e no

14 ELIADE, Mircea, *Tratado de História das Religiões*, Porto, Edições ASA, 1993, p. 471.

esforço físico e mental exigido para a criação visual pura;

- Perseguir ideias, imagens e formas simples (de forma obsessiva), que proporcionem conteúdos fortes, complexos e profundos;

- Sentir urgência na materialização da obra;

- Não abandonar os suportes tradicionais, e recorrer a dispositivos manuais e rudimentares para criar resultados pictóricos aparentemente mais avançados do ponto de vista tecnológico;

- Canalizar o virtuosismo para a qualidade formal e para o rigor processual e conceptual;

- Sentir de forma total a obra, os seus pormenores e os seus detalhes;

- Deixar que o tempo amadureça as ideias e as imagens (se elas se mantiverem com 'energia interior' é sinal que necessitam de ser concretizadas, caso contrário serão eliminadas);

- Usar sempre a metáfora e a alegoria como componentes estruturantes do pensamento plástico;

- Comparar e medir sempre os meus critérios de disciplina e de auto-crítica com os grandes representantes da pintura e da arte, do passado e do presente (autores com espessura crítica no âmbito artístico);

- Ser digno desse confronto, ou seja, estar à altura de fazer boa pintura;

- Obedecer sempre a valores éticos e morais rígidos aplicados ao meu percurso autoral;

- Acreditar no reencontro com a dimensão espiritual da arte;

- Nunca desistir, em circunstância alguma, de acreditar nas minhas capacidades criativas;

- Viver a experiência do *atelier* como um fenómeno enclausurante e solitário;

- Perceber a pintura como um meio de auto-descoberta de verdades universais.

Significativamente, e na sequência destes princípios elencados, na entrada do *atelier* afixei as seguintes máximas, concebidas por mim a partir de 2005:

- Pintar e trabalhar muito;

- Arriscar e radicalizar o discurso;

- Pintar apenas sobre o que não sei;

- Nunca dominar o que estou a fazer;

- Acreditar na intuição pura;

- Máxima exigência no processo;

- Máxima qualidade nos resultados;

- Admitir o erro e destruir sempre que necessário;

- Pintar cada quadro como se fosse o último;

- Demonstrar ideias complexas de forma simples;

- Esquecer sempre tudo e pintar como um acto de fé;

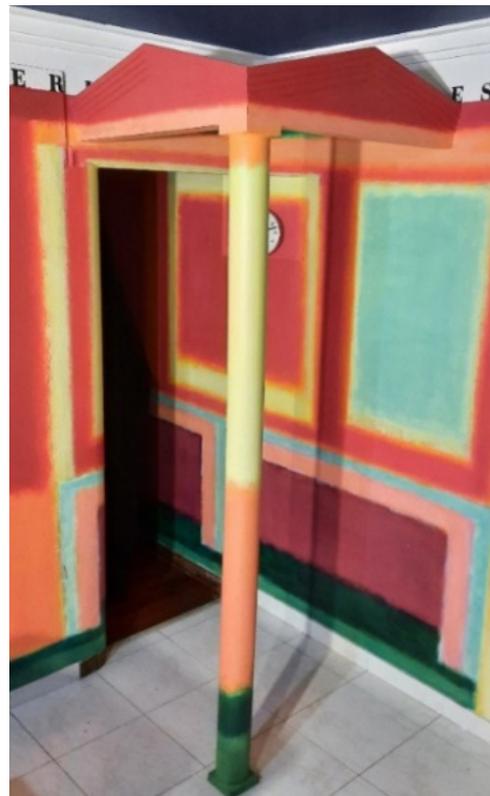
- Respeitar o tempo e pintar para a eternidade;
- Ter muito medo e ser o mais fraco;
- Nunca desistir e jamais trair estes princípios.

Às quais acrescentei recentemente:

- Esperar, saber esperar.

Estas 'regras' que me acompanham diariamente são, no fundo, pequenas directivas, pequenos estímulos, que me mantêm sempre alerta enquanto criador. Mas também são verdades relativas, condicionadas apenas à minha dimensão autoral, que pouco ou nada têm a ver com a verdade da minha vida pessoal.

Depois de ter sido revelado o processo de trabalho, permaneço com a sensação de que o mistério do acto pictórico (paralelo ao mistério do trabalho alquímico) não reside propriamente no fazer - *no labora* -, no lado objectivo, muitas vezes escondido ou negligenciado no espaço de trabalho. O mistério reside no outro peso da balança alquímica: no *ora*¹⁵. Rezar, ter fé, acreditar no desconhecido. Afinal o mistério da pintura reside não no processo, e na sua possível desmontagem e revelação, mas no facto de o eu/autor estar à deriva, à procura de algo indefinido, e possuir uma 'luz interior', confiando 'cegamente' que no final do percurso a pintura acontece.



Figs. 7 e 8: Rui Serra, *Omphalos* ou 2070, 2023.

15 *Ora et labora* é o lema principal dos monges beneditinos (e síntese da regra da ordem), todavia apresenta-se também como máxima usada no universo laboratorial alquímico, cf. ELKINS, James, *What Painting Is?*, Londres e Nova Iorque, Routledge, 2000, p. 37.

Portanto, o grande 'segredo' da criação pura reside em ter fé. Uma fé que surge como uma verdadeira energia potenciadora do discurso plástico, como crença na promessa de algo invisível que há de surgir, e no poder 'superior' da visualidade. Fé designa ainda terror pelo desconhecido, receio perante a possibilidade de falhar, e inclusive medo pelos resultados obtidos poderem superar o inicialmente previsto. Assim, o *atelier* é o lugar onde tento dominar e neutralizar essas sensações constantes de angústia, de deriva e dúvida perante o desconhecido, que são os resultados. E como se domina esse medo? Primeiro, acreditando plenamente no inconsciente criador e, seguidamente, utilizando regras práticas de trabalho muito rígidas, de modo controlado e obsessivo como já descrito, dominando os mais ínfimos detalhes da práxis artística. Assim, no caso da criação, fé consiste numa espécie de conforto prévio ao sentido misterioso do devir. Este salto para lá da razão, rumo ao desconhecido, este risco que implica a adesão a verdades indemonstráveis, só pode acontecer no autor através de uma via intuitiva, prévia ao saber racional. Concluo então que a obra nasce antes da sua possível compreensão, constituindo-se, nesse sentido, sempre como um acto de fé.

Termino este artigo com a citação de um pequeno texto de Tomás Maia - intitulado *Noite Incerta*¹⁶ - que, de forma paradigmática, ecoa o modo como penso a criação visual e a minha condição autoral:

Estou parado num dia de grande incerteza, e vou ficar parado até que uma estrela me esclareça. Hoje ou nunca far-se-á luz, será a noite da branca evidência: se o brilho da estrela chegar até aqui, é porque ela está viva para mim, e se estiver viva para mim, isso é tudo para uma estrela que nunca viveu para si.

Mas porque será que os homens não aprendem com as estrelas que já morreram?

Se ser estrela é isso, brilhar e continuamente brilhar ao longo da sua morte, ser humano seria viver e continuamente viver à luz do que talvez nem exista? Estou parado num dia de grande incerteza. Talvez a evidência esteja em viver na profunda incerteza, ou em descobrir nela uma única certeza: que a noite está a cair em pleno dia, a terrível noite que cada corpo irradia.

(Podemos repousar em paz; disso pelo menos, esta noite, tenho a certeza.)

16 Texto apresentado por Tomás Maia aquando do lançamento do livro *Uma Luz Sobre a Noite*, em 30 de novembro de 2019, no âmbito da minha exposição *Fome*, nos espaços do Projecto Travessa da Ermida (Lisboa). MAIA, Tomás, SERRA, Rui, VALE, Paulo Pires do, *Uma Luz Sobre a Noite*, Lisboa, Documenta, 2019.

Referências

CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alain. **Dictionnaire des Symboles**, Paris, Robert Laffont, 1992.

ELIADE, Mircea. **Ferreiros e Alquimistas**, Lisboa, Relógio d'Água, 1956.

ELIADE, Mircea. **O Mito do Eterno Retorno**, Lisboa, Edições 70, 2000.

ELIADE, Mircea. **Tratado de História das Religiões**, Porto, Edições ASA, 1993.

ELKINS, James. **What Painting Is?**, Londres e Nova Iorque, Routledge, 2000.

HALL, Calvin, NORDBY, Vernon. **Introdução à Psicologia Junguiana**, São Paulo, Editora Cultrix, 2005.

JUNG, Carl Gustav. **Interpretação Psicológica do Dogma da Trindade**, Petrópolis, Editora Vozes, 2011.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia e Alquimia**, Petrópolis, Editora Vozes, 2009.

MAIA, Tomás, SERRA, Rui, VALE, Paulo Pires do. **Uma Luz Sobre a Noite**, Lisboa, Documenta, 2019.

ROOB, Alexander. **Alquimia e Misticismo, o Museu Hermético**, Colónia, Taschen, 2006.

Submissão: 02/03/2023

Aprovação: 25/03/2023

Processo poético e os espaços de produção na arte contemporânea: experiências de artista

Poetic process and the place of artistic production in Contemporary Art: an artist's experience

Proceso poético y espacios de producción en el arte contemporáneo: experiencias de artista

Ricardo de Pellegrin¹

Rebeca Lenize Stumm²

1 Ricardo de Pellegrin (nome artístico Ricardo Garlet), UFSM e Unochapecó. Artista visual, professor, pesquisador e gestor cultural. Doutorando em Artes Visuais pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UFSM. Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UFSM. Graduado em Artes Visuais, Bacharel com habilitação em Pintura e Licenciatura, pela UFPel. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0024620286299693>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7107-0212>. E-mail: ricardoppgart@gmail.com

2 Rebeca Lenize Stumm, UFSM. Doutorado em Artes - Poéticas Visuais pela USP, Mestrado em Educação (UFSM) e Graduação em Artes Plásticas (UFRGS). Artista e pesquisadora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2180723274611305>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1683-3432>. E-mail: rzstumm@gmail.com

RESUMO

No presente estudo, parto da compreensão de que a Arte Contemporânea pode ser produzida em diferentes espaços, sendo eles institucionais ou não. O texto apresenta-se estruturado da seguinte forma: primeiramente, relaciono as experiências poéticas desenvolvidas em momentos distintos da minha trajetória artística com os desvios intrínsecos originados em cada contexto em que os projetos foram idealizados e realizados. Em seguida, considero que os projetos, aqui mencionados, reverberam a potencialidade para se pensar formas experimentais de vivenciar a produção artística por meio de colaboração, para, então, concluir que os espaços de produção e exposição das Artes Visuais na atualidade interferem diretamente nas possibilidades de agenciamentos de estratégias de colaboração como poética. Deste modo, para além das galerias de arte e dos museus, os ateliês e as salas de aula podem ser considerados importantes lugares de produção e apresentação da Arte Contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE

Arte Contemporânea; Experiência Poética; Espaços De Produção; Arte Colaborativa.

ABSTRACT

In the current research, it is predicted that contemporary art may be produced in different places, not only in traditional institutions but also in non-traditional ones. The paper is divided into three sections. Firstly, I relate distinctive poetic experiences throughout my artistic career to intrinsic problems that came out of each context in which the projects were contrived and carried out. Secondly, I suggest that all projects mentioned in this study show great potential for reflection on new ways of dealing with artistic productions employing collaboration. Finally, I discuss that the place of artistic production and the exhibition of visual arts nowadays interfere directly with the possibilities of collaborative agency strategies as a poetic tool. In this sense, in addition to art galleries and museums, art studios and classrooms may also be considered important places to produce and present contemporary art.

KEY-WORDS

Contemporary Art; Poetic Experience; Place Of Production; Collaborative Art.

RESUMEN

En el presente estudio, parto del entendimiento de que el Arte Contemporáneo se puede producir en diferentes espacios, sean institucionales o no. El texto está estructurado de la siguiente manera: primero, relaciono las experiencias poéticas desarrolladas en distintos momentos de mi trayectoria artística con las desviaciones intrínsecas originadas en cada contexto en que se fueron idealizados y realizados los proyectos. A continuación, considero que los proyectos, aquí mencionados, reverberan el potencial para pensar en formas experimentales de vivenciar la producción artística a través de la colaboración, para, entonces, concluir que los espacios de producción y exhibición de las Artes Visuales en la actualidad interfieren directamente en las posibilidades de arreglamiento de las estrategias de colaboración como poéticas. De esta forma, además de las galerías de arte y los museos, los talleres y las aulas pueden ser considerados lugares importantes para la producción y presentación del Arte Contemporáneo.

PALABRAS-CLAVE

Arte Contemporáneo; Experiencia Poética; Espacios De Producción; Arte Colaborativo.

Introdução

A abordagem fundamenta-se no percurso poético que desenvolvi em diferentes espaços de fomento da produção artística na contemporaneidade, como exposições duracionais, residências de artistas e contextos educativos, vivenciando distintas dinâmicas de colaboração. Partindo do caráter colaborativo, o qual é definido por Bourriaud (2009) como relacional, pretendo problematizar a escolha por diferentes espaços de produção e exposição da Arte Contemporânea com o processo artístico. Utilizo o conceito de *Partilha do sensível*, cunhado por Rancière (2005), para caracterizar diferentes contextos de produção poética, tais como os eventos duracionais, as residências artísticas e a sala de aula. Desse modo, o autor fornece subsídios para evidenciar as distintas hierarquias de partilha que se constituem nesses espaços, bem como o impacto dessas estruturas na instauração do processo artístico em Arte Contemporânea. Nessa perspectiva, procurar-se-á problematizar, no campo das Artes Visuais, a percepção da *Partilha do sensível*, evidenciando, assim, as implicações poéticas na escolha por espaços de criação em diferentes dinâmicas de colaboração em projetos de Arte Contemporânea.

Experiências poéticas

Como artista visual, atuando desde o ano de 2006, tive a oportunidade de experienciar, não apenas distintos contextos e espaços de criação, como também perceber o impacto que essa escolha repercute no decorrer do processo poético. Do ateliê individual a eventos duracionais, residências de artistas e espaços não convencionais, percebi como a opção por diferentes contextos de produção, exposição e desenvolvimento dos trabalhos pode impactar nas estratégias de produção dos trabalhos. Com o intuito de desenvolver essa questão, discorro sobre o processo de produção dos seguintes projetos: *Despejo do artista* (2011), *Protótipo de projetor torre lente de água* (2015), *Live painting Silveira Martins* (2018) e *Silhuetas coloridas* (2015). Todos os trabalhos, acima mencionados, foram escolhidos por terem sido realizados em diferentes contextos, a fim de evidenciar como a opção pela instauração de processos artísticos, em distintos espaços de partilha, interferiram em minha poética.

A proposta *Despejo do artista* foi apresentada no *Evento 27 HORAS ininterruptas*, realizada na Casa de Cultura de SM, em Santa Maria/RS (Figura 1). O evento contou com a organização da professora doutora Rebeca Lenize Stumm e realizou-se no período entre 27 e 28 de agosto de 2011. Tratava-se de uma atividade de caráter duracional, onde os projetos eram produzidos e exibidos simultaneamente. O evento objetivava gerar, no próprio espaço de criação, situações em que se oportunizasse o diálogo e o envolvimento com os outros artistas participantes. Desse modo, o meu projeto teve como ponto de partida a ideia de realizar um deslocamento do atelier do artista para o espaço público da Casa de Cultura de SM.



Fig. 1: Ricardo Garlet. **Despejo do Artista**. Performance. 27 horas. 2011. Evento 27 HORAS ininterruptas, Casa de Cultura de SM, Santa Maria/RS.

A ocupação/produção/exposição temporária no *Evento 27 HORAS*, oportunizada pelos agenciamentos da organizadora com o espaço, acabou motivando em mim a consciência sobre o potencial do processo enquanto uma proposta de produção em Arte Contemporânea. Deste modo, apresentei como trabalho o processo do fazer pictórico, valorizando o seu tempo, os acasos, as perdas e os ganhos. O objetivo, portanto, não foi o de expor uma produção acabada, mas evidenciar a pintura como uma experiência de interlocução entre o artista, o espaço e o tempo.

Mantendo preocupações com o fazer pictórico e a consciência do uso da tecnologia no processo de geração da imagem, ampliei meu circuito de atuação, participando, desde o ano de 2013, de residências artísticas em diferentes cidades do Brasil. Nessas residências, os projetos de arte ocorreram em ambientes de imersão, cuja distância dos grandes centros da arte e observação direta de interessados em Arte Contemporânea possibilitaram o desenvolvimento de pesquisas que evidenciassem a relação com o contexto local, provocando derivas e fissuras na linearidade do processo de pesquisa poética em curso. Segundo Ananda Carvalho: “Estar em residência consiste na imersão em um movimento randômico do processo de criação e suas possíveis interações. A vivência ocorre num atualizar constante entre o experimentar e o que já estava lá” (CARVALHO, 2015, n.p.).

Em outro evento afastado do circuito tradicional da Arte Contemporânea, desenvolvi, em 2015, o projeto *Protótipo de projetor torre lente de água*, concebido para a participação na Residência artística *rural.scapes - Laboratório de Residência*, na cidade de São José do Barreiro/SP (Figura 2). A residência consistiu em uma vivência em ambiente rural, realizada na Fazenda Santa Teresa, onde a experiência do contexto direcionou os percursos que o projeto trilhou. O trabalho constituiu-se

de uma instalação na paisagem rural, em formato de torre, composta de um gerador de energia solar e um projetor analógico, os quais foram construídos com princípios DIY. A instalação se configurou como um sistema sinérgico, cujo retroalimentado é realizado de modo renovável e com energia limpa. Por conseguinte, desenvolvi uma abordagem poética do uso de tecnologias no ambiente rural.



Fig. 2: Ricardo Garlet. **Protótipo de projetor torre lente de água**, realizado na *Residência artística rural.scapes - Laboratório de Residência*, São José do Barreiro/SP. Protótipo tecnológico. 400 x 150 x 150 cm. 2015.

Concebida para a paisagem de São José do Barreiro e empregando materiais encontrados na região, a torre dialogou com a dimensão do local. Erguida com varas de bambu, o trabalho tinha o intuito de propor uma situação de mediação entre a tecnologia e a interação com a dimensão orgânica do espaço, incluindo a água do riacho para compor a lente. A respeito do processo criativo do projeto *Protótipo de projetor Torre lente de água*, Carvalho comenta:

Ricardo Garlet desenvolveu novos pincéis para acessar imagens. Construiu uma torre-projetor com lente de água e armação de bambu para exibir uma imagem única – de uma pintura que ele havia produzido anteriormente a partir de projeção. [...] Instalado no terreiro na frente da casa sede de rural.scapes, o projetor sofreu as intempéries do tempo – do clima e do passar dos dias. A imagem fixa ganhou outro tipo de movimento ao incorporar uma resposta orgânica que fugia da programabilidade do artista. O que era nítido foi perdendo o foco, a lente foi aumentando, o tecido ficou manchado, a estrutura serviu de abrigo para a apresentação do artista Jorge Crowe (que participou do segundo grupo da edição de 2015), e a imagem, aquela tal imagem, tornou-se um borrão repleto de granulados (CARVALHO, 2015, n.p.).

Três anos após a concretização da obra realizada na Residência artística *rural scapes*, realizo o projeto *Live Painting Silveira Martins* em 2018 (Figura 3 e 4). Esse trabalho também foi construído durante uma residência artística, promovida pelo Grupo de Pesquisa Momentos-específicos, sob a coordenação da professora doutora Rebeca LenizeStumm. A proposta consistiu em ações, com projeção na arquitetura da Igreja Matriz Santo Antônio de Pádua (1893) e do prédio do antigo Colégio Bom Conselho (1908), hoje, sede do Espaço Multidisciplinar de Pesquisa e Extensão UFSM Silveira Martins. Usando um protótipo de dispositivo, que integrava uma prancheta a uma webcam, projetei, sobre as construções, imagens de uma pintura realizada ao vivo, motivando, assim, o diálogo entre a pintura, a tecnologia e o espaço compartilhado com o público.



Fig. 3 e 4: Ricardo Garlet. **Live Painting Silveira Martins**, produzido durante Residência artística em Silveira Martins, Espaço Multidisciplinar de Pesquisa e Extensão UFSM Silveira Martins da UFSM, Silveira Martins/RS. Ação de intervenção urbana. Dimensões variáveis. 2018.

Com projetos desenvolvidos no contexto de imersão em residências artísticas, tais como os exemplos dos trabalhos *Protótipo de projetor torre lente de água* (2015) e *Live painting Silveira Martins* (2018), percebi que, o processo poético, quando realizado no contexto de residências artísticas, ocorre na inter-relação entre os artistas residentes e a comunidade local, proporcionando, dessa forma, momentos de indagação e diálogo. Nessas interações, ocorreram apontamentos para soluções antes não almejadas, porquanto estavam fora do meu repertório de possibilidades. Além disso, a observação do processo dos outros artistas em residência oportunizou conhecer outros meios e repertórios que podem vir a interferir no movimento pessoal do artista. Um terceiro ponto a ser destacado diz respeito às colaborações espontâneas. Elas podem surgir nas aproximações entre o desenvolvimento do trabalho artístico e o interesse entre os residentes. Nessa perspectiva, há uma interpenetração de

trabalhos e co-autorias. Neste sentido, segundo as palavras de Bettina Rupp:

[...] o conceito A.i.R. - Artist in Residence acabou por designar internacionalmente uma série de atividades correlatas que envolviam oportunizar não apenas espaço e tempo, como outras instituições já disponibilizavam, mas também, propiciar a reflexão e o diálogo entre pares, para que os artistas se dedicassem aos seus projetos e os executassem de modo experimental, inclusive com a colaboração de outros artistas (RUPP, 2019, p. 1205).

Tomando por base as reflexões até aqui arroladas, observo que foram as experiências de participação em residências artísticas que me levaram a pensar as questões do espaço como contexto, bem como a inserção de colaboradores no processo de produção artística. Afastando-me, em partes, da pintura, acabei aproximando-me da tecnologia, meio que me oportunizou vivenciar a existência do artista em relação direta com novos contextos. Esses novos espaços de trabalho em residência provocam o diálogo e o compartilhamento de vivências coletivas, superando, dessa forma, a concepção de ocupação apenas como um espaço físico.

Investigando o potencial de poético de espaços de produção não convencionais, desenvolvi alguns trabalhos que passaram a ocupar o ambiente escolar, mais precisamente a sala de aula, como um importante espaço para a realização de vivências com a arte. Percebi, nesse espaço, um interessante e profícuo ambiente de compartilhamento. Se, por um lado, nas residências artísticas, vivenciei espaços de produção artística diferenciados; por outro, também considero que na experiência em sala de aula experienciei um deslocamento do lugar de produção e exibição pública da arte, levando-a para longe dos territórios consagrados de legitimação da arte (galerias/museus), bem como dos grandes centros urbanos para meios rurais e periféricos.

Então, no contexto de sala de aula, explorando a projeção como tecnologia, a proposta de vivência intitulada *Silhuetas coloridas* foi concebida como uma metáfora prática da origem da pintura (Figura 5). A dinâmica consistiu na construção de uma pintura mural coletiva, a partir das sombras dos estudantes projetadas com o auxílio de um retroprojetor. A referência inicial foi a do mito da origem da pintura, a qual, retomando Plínio, o velho, a gênese da pintura estaria no contorno da sombra humana projetada em uma parede (LICHTENSTEIN, 2004).



Fig. 5: Ricardo Garlet. *Silhuetas coloridas*. 2015. Unochapecó, Chapecó/SC.

O projeto *Silhuetas coloridas*, por conta das características do espaço onde foi realizado, demandou diferentes estratégias de visibilidade para sua circulação. Após a realização da proposta, foi elaborado um texto, o qual apresentou, de forma estruturada, as tomadas de decisões ao longo do processo poético do projeto. Posteriormente, essa produção textual foi apresentada e publicada no evento Poéticas da Criação, Vitória/ES, promovido pela UFES, no ano de 2016. Assim, a pesquisa poética não se finaliza na prática, mas reverbera-se na divulgação posterior, a qual promove a reflexão e a continuidade do projeto. Neste sentido, considereei naquele momento que:

A concepção da sala de aula, do ensino superior, como um híbrido de local de ensino e de espaço para experiências artísticas, constrói a identidade trans do ateliê de interesse para o presente estudo, o qual visou cotejar de modo empírico as possibilidades de articulação de experiências com pintura em uma abordagem de arte relacional. Deste modo, o ateliê - espaço de criação mistificado pela história da arte ocidental - passa a ser compreendido como local de trocas de experiências e de construção coletiva, horizontal, no qual a vivência da pintura, concebida como poética visual, torna-se uma produção artística pertinente às premissas da Arte Contemporânea (PELLEGRIN, 2016, p. 346).

Transitando por diferentes espaços de produção da Arte Contemporânea, seja em eventos duracionais, onde se constituem as residências artísticas, seja em lugares não convencionais, como as salas de aula, pude explorar dinâmicas distintas de agenciamentos do *outro* em meu processo de pesquisa, bem como promover compartilhamentos do meu processo artístico. Deste modo, considero que os lugares de contato revelam ao artista campos de atuação diferenciados e permitem possibilidades múltiplas de existência da arte.

A partilha do sensível e as práticas da arte colaborativa

A definição de Partilha, a respeito do sensível, é uma referência teórica que permite pensar a vida em sociedade na perspectiva do compartilhamento de espaços, onde os indivíduos assumem diferentes funções, responsabilidades e limites de atuação. O filósofo franco-argelino, Jacques Rancière, que tem sua obra associada ao campo da estética, pauta-se na concepção da comunidade como um comum que não exclui a existência do direito à diferença. Em **A partilha do sensível: estética e política**, Rancière problematiza as relações entre a estética e a política, aprofundando o conceito de *Partilha do sensível*. O autor define esse termo como sendo:

[...] o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa

partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2005, p. 15).

Projetando o conceito de Rancière ao contexto dos espaços de produção dos artistas contemporâneos, revela-se as nuances entre as diferentes dinâmicas que pude perceber em momentos distintos da minha trajetória como artista. Neste sentido, podemos tomar o pensamento de Rancière, que diz: “[...] ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum” (RANCIÈRE, 2005, p. 16). O artista, que decide transitar por diferentes espaços de criação, dialoga com instâncias de trabalho múltiplas e variadas, assumindo, dessa forma, funções distintas de acordo com o espaço de criação. Nessa linha de raciocínio, tem-se que: “A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce” (RANCIÈRE, 2005, p. 16).

Quando escolho explorar os diferentes espaços de produção, como artista visual, muitas vezes experimento formas que subvertem estruturas fixas do sistema da arte. A respeito dessa questão, a aproximação da arte com a vida revela-se como uma estratégia que promove, nas palavras de Rancière, “[...] um regime de indeterminação das identidades, de deslegitimação das posições [...], de desregulação das partilhas do espaço e do tempo” (RANCIÈRE, 2005, p. 18). Todavia, utilizando a leitura que Luiza Abrantes da Graça faz a partir de Rancière, devemos ponderar que:

Em uma distribuição que já se mostra prévia, quando algumas partilhas já se mostram mais ou menos determinadas – embora se saiba que o determinismo seja uma condição questionável –, há situações onde essas partilhas se reconfiguram de outro modo, mesmo que temporariamente (GRAÇA, 2016, p. 1051).

O determinismo das funções e possibilidades impostas aos artistas visuais pelos espaços formais de criação da Arte Contemporânea pode interferir em propostas que demandam da criação de instantes de alteridade e compartilhamento. Neste sentido, a leitura que Bourriaud faz da produção artística, iniciada em meados da década de 90, dá luz a outros espaços que podem ser considerados pelos artistas como territórios possíveis para a criação. Na busca por estabelecer estratégias que possam reconfigurar as posições ocupadas pelo artista no sistema da arte contemporânea, Bourriaud sublinha que:

[...] figuras de referência da esfera das relações humanas agora se tornaram “formas integralmente artísticas: assim, as reuniões, os encontros, as manifestações, os diferentes tipos de colaboração entre as pessoas, os jogos, as festas, os locais de convívio, em suma, todos os modos de contato e de invenção de relação representa hoje objetos estéticos passíveis de análise enquanto tais (BOURRIAUD, 2009, p. 40).

A partir do que sustenta Bourriaud, pode-se dizer, então, que esse conjunto de novas relações possíveis, no campo das Artes Visuais, revela a recorrência do interesse dos artistas por lugares de criação permeados por práticas de compartilhamento. Fundamentando-me em Bourriaud (2009, p.13-24), é importante salientar a diferença mais marcante entre as produções artísticas participativas dos anos de 1960 e dos projetos de arte relacional dos anos 1990. A distinção reside na intencionalidade com que as produções artísticas são desenvolvidas. Se, por um lado, as primeiras pretendiam tencionar os limites das linguagens e do campo da arte; por outro, as seguintes objetivavam reconhecer, no cotidiano, modelos de socialização passíveis de serem compreendidos como locais possíveis para a produção de experiências com Arte Contemporânea.

Ao levarmos em consideração a perspectiva do sistema da arte do século XXI, a compreensão de Bourriaud acaba alargando as possibilidades de espaços de criação e exibição legitimados. Tais ambientes acolhem práticas que requerem outras estratégias de visibilidade, visto que ocorrem à margem dos grandes holofotes da Arte Contemporânea. Neste sentido o autor complementa:

[...] quando coloca em jogo interações humanas, a forma de uma obra de arte nasce da interação do inteligível que nos coube. Através dela o artista inicia um diálogo. A essência da prática residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos. Cada obra de arte em particular seria a proposta de habitar um mundo em comum (BOURRIAUD, 2009, p. 30-31).

Sobre essa questão, os projetos dos artistas brasileiros Ricardo Basbaum (RJ) e José Luiz Kinceler (SC) são exemplos que podem ser utilizados para evidenciar aspectos distintos às noções envolvidas na escolha poética dos espaços de instauração, desenvolvimento e apresentação de propostas artísticas que envolvem a colaboração. De espaços institucionais e públicos a lugares privados e afetivos, a opção pelo ambiente determina o conjunto de estratégias e o tipo de participação a que os projetos de arte colaborativa se referem.

Imerso nas transversalidades que as Artes Visuais assumiram na contemporaneidade, o artista visual Ricardo Basbaum define o conceito de *artista-etc* no texto "Amo os artistas-etc". O ensaio, redigido para a exposição internacional Documenta de Kassel, de 2004, foi publicado posteriormente, em 2013, no livro Manual do Artista-etc. No texto Basbaum diz que:

[...] quando o artista questiona a natureza e a função de seu papel como artista, escreveremos "artista-etc" (de modo que poderemos imaginar diversas categorias: artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc) (BASBAUM, 2013, p. 167).

A concepção de Basbaum abarca a complexidade da condição diversa do artista contemporâneo, profissional que assumiu funções e papéis na sociedade que vão além da produção de objetos artísticos, realizando diferentes atividades em

contextos institucionais, como galerias de arte, museus e bienais. Esse alargamento na compreensão da possibilidade de atuação do artista, na contemporaneidade, permitiu, entre outros fatores, que Basbaum conduzisse projetos de criação que reposicionam as funções do artista, colocando-o mais como um proponente, um provocador, um instaurador de que somente um autor autônomo.

Entre os trabalhos de Basbaum que exploram a atuação múltipla do artista inclui-se o *Você gostaria de participar de uma experiência artística?*. Projeto definido por Basbaum como: “uma investigação acerca do envolvimento do outro como participante em um conjunto de protocolos indicativos dos efeitos, condições e possibilidades da arte contemporânea” (BASBAUM, 2014, p. 1), trata-se de uma experiência que reposiciona, retomando Rancière (2005), a divisão da partilha do processo criativo. A proposta inicia com um convite à participação de colaboradores e o oferecimento de um objeto tridimensional de aço pintado (125 x 80 x 18 cm), sem utilidade definida. O objeto metálico é levado pelo participante por um período, que varia em torno de 30 dias, a fim de realizar com ele “uma experiência artística”.

Particpei como colaborador no projeto *Você gostaria de participar de uma experiência artística?* de Ricardo Basbaum, no período de setembro a dezembro de 2009, recebendo o objeto na cidade de Pelotas, Brasil. Naquela ocasião, propus a criação de um lago artificial, composto por plantas naturais e peixes ornamentais. Criei uma situação que provocou uma profunda necessidade de proximidade e vínculo, porquanto a rotina de manutenção do laguinho era intensa, com alimentação dos peixes e verificação das condições da água. O fato de se tratar de um sistema vivo, instável por sua natureza orgânica, resultou no envolvimento e no comprometimento com tal processo. Incorporado à rotina, tanto a peça, quanto a experiência com o *NBP* confundiram-se com o cotidiano da casa, cena que pode ser percebida na imagem de registro da interação com o projeto de Basbaum (Figura 6).



Fig. 6: Ricardo Garlet. **Laguinho Artificial**, colaboração no projeto *Você gostaria de participar de uma experiência artística?*. 2009. Fonte: www.nbp.pro.br.

O objeto utilizado na proposta colaborativa *Você gostaria de participar de uma experiência artística?* foi concebido por Basbaum no projeto *NBP - Novas Bases para a Personalidade*, um trabalho de longa duração que envolveu diferentes linguagens, suportes e atividades, e que foi iniciado na década de 1990. No ano de 2007, com o financiamento da *Documenta de Kassel 12*, Basbaum produziu vinte objetos NBP, os quais fizeram circulação pela América Latina, Europa e África. Os resultados foram apresentados em junho do mesmo ano em uma instalação desenvolvida para a exposição em Kassel. Deste modo, percebo que a dimensão colaborativa dilui-se com a produção de um produto final instalativo, que é apresentado, como obra, no espaço expositivo da *Documenta*.

A participação do projeto *NBP*, de Ricardo Basbaum, na *Documenta de Kassel*, bem como sua constante presença nas Bienais do Brasil, demonstram a sua inserção e a representatividade de seu trabalho no sistema da Arte Contemporânea nacional e internacional, especialmente nos trabalhos de cunho colaborativo. Contudo, a associação a instituições pode implicar na conformação de propostas a demandas de curadores, diretores e críticos, como pode ser o caso da instalação final que o artista realiza em Kassel a partir das colaborações que obteve.

A presença do projeto *NBP*, na *Documenta de Kassel*, pode ser usada para problematizar os modos de agenciamentos e os enfrentamentos que estão envolvidos na realização de práticas colaborativas em espaços institucionais, tendo em vista as naturezas e propósitos muitas vezes divergentes entre a produção colaborativa e as dinâmicas das instituições de arte e das mostras de Arte Contemporânea. Considerando a dimensão relacional da arte colaborativa, é importante ponderar a respeito de projetos contextuais que estabelecem relações entre a arte e o mundo em espaços de apresentação institucionais, tendo em vista que a matéria que constitui esses trabalhos são experiências.

A respeito da definição do local para a produção e exposição dos projetos de Arte Contemporânea, realizada pelos artistas na instauração das propostas, percebo que alguns buscam fundar suas poéticas em modelos que se adequam às estruturas das instituições tradicionais do sistema da arte, como museus, galerias, feiras de arte e bienais, aderindo, portanto, aos agenciamento e à figura de curadores e diretores. Essa é a situação da participação do projeto *NBP* na *Documenta*, proposta que, desde o início, pressupõe uma apresentação ainda instalativa no espaço de exposição da mostra, cumprindo, desse modo, com a dimensão espetacularizada da arte.

Essas demandas respondem, muitas vezes, a figuras do sistema da arte que, em algumas situações, interferem na produção e no processo criativo. Procurando subverter esse local de agenciamentos e evidenciar a autonomia do artista, um grupo de artistas contemporâneos busca explorar espaços que não integram, oficialmente, o sistema da arte contemporânea “por uma absoluta convicção de que o universo de instauração de sua arte se situa para além dessa cartilha de procedimentos e negociações institucionais” (OLIVEIRA; FARINA; STRAMBI, 2016, p. 30). Neste sentido, os artistas que buscam atuar de modo transversal sistema oficial:

[...] resistem o quanto podem aos chamamentos e às seduções das instituições de arte e de mostras contemporâneas, mesmo que, para tanto, tenham que alicerçar suas práticas em outras instituições que, periféricamente, compõem o sistema de arte, como é o caso das universidades públicas no Brasil. Embora sejam notórias as dificuldades enfrentadas por artistas e teóricos da arte no ambiente universitário brasileiro, em especial em seu segmento da pós-graduação, fundado em alicerces de excelência e de produtividade científica, alguns artistas, ainda assim, conseguem criar certa ambiência de criação (poderíamos dizer certa turbulência de criação) no seio das instituições universitárias (OLIVEIRA; FARINA; STRAMBI, 2016, p. 39).

A opção por ocupar espaços não convencionais ao sistema da arte, tal qual a universidade, como um território para a instauração, o desenvolvimento e a continuidade da produção poética em Arte Contemporânea, tem sido uma das estratégias que adotei em minha trajetória artística. Essa escolha de desenvolver práticas de criação no contexto acadêmico é compartilhada por outros artistas, como é o caso do artista visual José Luiz Kinceler, ex-professor do Centro de Artes da UDESC, em Florianópolis, falecido em meados de 2015. Kinceler acreditava em:

[...] um tipo de experiência de vida em diálogo estreito com as práticas de arte, trazidas e oferecidas nesses cenários pela participação do artista. Situações nas quais, sem a presença do artista, transcorreriam em outra direção e com outros sentidos e significados (OLIVEIRA; FARINA; STRAMBI, 2016, p. 41).

Com estas motivações, Kinceler realizou, na ocasião de sua pesquisa de Pós-doutorado, uma proposta de construção de hortas verticais que foi instalada na comunidade do Morro do Ingá, no município de Niterói/RJ. No projeto de *Horta Vertical*, Kinceler articula práticas contemporâneas que se engendram no contexto social, empregando estratégias de criação, além das linguagens e dos espaços tradicionais do sistema da arte.

Embora compartilhem da dimensão colaborativa em seus processos poéticos, a diferença do contexto de produção dos artistas Ricardo Basbaum e José Luiz Kinceler, especialmente no que tange aos projetos citados acima, revelam a relevância da abordagem da presente proposta de leitura, a qual parte dos lugares de produção da Arte Contemporânea.

Embora podemos encontrar a dimensão colaborativa em seus processos poéticos, há diferenças conceituais e de contextos nas produções dos artistas Ricardo Basbaum e José Luiz Kinceler, especialmente no que tange aos projetos citados acima. Basbaum evidencia um trabalho que se desloca por distintos espaços, permeado de sentidos construídos por colaboradores na relação com um objeto propositivo de ideias. Ambos artistas nos colocam a pensar a relação da arte com o lugar, seja o lugar fundado por um objeto em deslocamento - no caso de Basbaum, seja o lugar fundado por uma horta -, na qual a obra funda raízes no local, no caso de Kinceler. Em um artista está o objeto em deslocamento, em outro, há ausência de objeto - no entanto, há impossibilidade de deslocamento, ou seja, um *site specific*. Em um, está o questionamento ao objeto como dispositivo capaz de fundar lugares em diferentes

lugares, em outro, está a fundação de um lugar pela colaboração entre as pessoas. Olhando a partir de hoje, depois de uma Pandemia que nos deixou imobilizados em nossos locais de moradia por certo período, repensar proposições que possuem a capacidade de fundar lugares, seja por meio de objetos ou ações coletivas, sendo um tema que se faz presente nas práticas artísticas contemporâneas.

Considerações finais

Longe de considerar o sistema da Arte Contemporânea como sendo composto apenas por galerias, museus e feiras de arte, venho explorando, em minha trajetória artística, diferentes locais de produção e propostas que fundam lugares a partir do espaço vivido, sem separar a pessoa artista, da pessoa que se conecta e transita por espaços de diferentes formas. Todavia, tais projetos revelaram que as implicações do uso de diferentes espaços também constroem diferentes perspectivas poéticas que, nem sempre, podem ser consideradas sob a mesma lógica de obras produzidas para serem expostas e sim obras produzidas em meio a intensos questionamentos que colocam o próprio processo em revisão. Frente ao exposto, percebo a continuidade da pesquisa se construindo em um retorno à linguagem da pintura, ao mesmo tempo que reverbera a utilização dos recursos tecnológicos de projeção e a colaboração como processo e trabalho em si. Portanto, neste momento, é por meio dessa pintura que beira à performance e voltando-se para o processo poético do artista em meio aos diferentes espaços de produção na Arte Contemporânea que este texto se constrói.

Referências

BASBAUM, Ricardo. **Manual do artista-etc.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.

BASBAUM, Ricardo. **Guia para participantes do projeto “Você gostaria de participar de uma experiência artística?”**. 2014. Disponível em: <http://www.nbp.pro.br/doc/guia_2014_port_1407.pdf>. Acesso em: 30mar. 2023.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

CARVALHO, Ananda. **#Cartografias do transplantar: Sobre rural.scapes laboratório em residência 2015**. São José do Barreiro/SP: rural.scapes, 2015. Disponível em: <http://www.ruralscapes.net/ananda-carvalho_labres2015/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

GRAÇA, Luiza Abrantes da. Arte colaborativa como política, fronteira e ficção. In: SANTOS, Nara Cristina. (org.). **Anais 25º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Porto Alegre – Santa Maria, Rio Grande do Sul: ANPA: UFSM, PPGART: UFRGS, PPGAV, 2016.

LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). **A pintura**, volume 1: o mito da pintura. São Paulo: Editora 34, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Sérgio de; FARINA, Mauricius Martins; STRAMBI, Marta Luiza. Entre a obra e o mundo: a dimensão crítica da arte. In: SANTOS, Nara Cristina; CARVALHO, Ana Maria Albani de. (orgs.). **Para pensar a arte: seus espaços e/em nosso tempo**. Santa Maria: ANPAP: UFSM, PPGART: UFRGS, PPGAV, 2016.

PELLEGRIN, Ricardo de. O ATELIÊ DE PINTURA COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO COLABORATIVO: PRÁTICAS DO ARTISTA-PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR. In: **Anais Seminário Ibero-americano sobre o Processo de Criação**, dezembro de 2016, Vitória, - ES; [Cirillo, José, Org.; Grandó, Ângela, Org.; Belo, Marcela, Org.] - Vitória: PROEX/UFES, 2016. <Disponível: <https://www.4shared.com/web/preview/pdf/xjiwBSwmba?>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2005.

RUPP, Bettina. Sobre residências artísticas: origem da expressão A.I.R. In: PARAGUAI, Luisa et al. (orgs.). **Práticas e Confrontações**: Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. São Paulo, SP: ANPAP: UNESP, 2019.

Submissão: 25/02/2023

Aprovação: 31/03/2023

O ateliê babélico

The babelic atelier

El estudio babélico

Geraldo Souza Dias Filho¹

1 Professor associado no Departamento de Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Formado pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, possui Mestrado em Artes pelo PrattInstitute de Nova Iorque e Doutorado pela Universität der Künste Berlin. Foi professor visitante no Instituto de Arte, Design e Marketing de Lisboa, na University of the Arts, Filadélfia e na Westfälische Wilhelms- Universität Münster. Expôs seus trabalhos artísticos em importantes centros do Brasil e do exterior. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9512045174822921> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2203-9726> E-mail: gsdias@usp.br

RESUMO

Partindo de uma constante experimentação e de questionamentos sobre a linguagem pictórica, relata-se a transformação de uma proposta ao longo de quase cinco décadas de trabalho de ateliê, passando pela figuração realista, a paisagem urbana, a paisagem marítima, a colagem, a introdução de códigos da escrita – letras, palavras, frases – na pintura, alterações radicais no suporte, e no formato – retângulos e círculos – como método de pesquisa, configurando a construção babélica em sua paradigmática realização.

PALAVRAS-CHAVE

Linguagem Pictórica; Construção Babélica; Ateliê.

ABSTRACT

Starting from a constant experimentation and questioning about pictorial language, the transformation of a proposal over almost five decades of studio work is reported, going through realistic figuration, urban landscape, seascape, collage, the introduction of writing codes - letters, words, phrases - in painting, radical changes in support, and in format - rectangles and circles - as a research method, configuring the babelic construction in its paradigmatic realization.

KEY-WORDS

Pictorial language; Babelic construction; Studio.

RESUMEN

Partiendo de una constante experimentación y cuestionamiento sobre el lenguaje pictórico, se cuenta de la transformación de una propuesta a lo largo de casi cinco décadas de trabajo en estudio, pasando por la figuración realista, el paisaje urbano, el paisaje marino, el collage, la introducción de códigos de escritura -letras, palabras, frases- en el cuadro, cambios radicales en el soporte, y en el formato -rectángulos y círculos- como método de investigación, configurando la construcción babelica en su realización paradigmática.

PALABRAS-CLAVE

Lenguaje Pictórico; Construcción Babélica; Estudio.



Fig. 1 - Ateliê, 2022

De março de 2020 até recentemente, vivenciamos no Brasil – e no mundo – um tempo inusitado: a contaminação progressiva da população por uma doença então desconhecida arrancou-nos de uma previsibilidade e aparente estabilidade e lançou-nos numa situação de insegurança, na qual morte, destruição ambiental e um certo caos político governaram nossas mentes e corações.

O isolamento, tantas vezes almejado por nós, artistas, para podermos nos dedicar às nossas criações, tornou-se imperativo para todos, e assumido por aqueles que puderam exercer suas atividades profissionais remotamente e pautaram seu comportamento social por informações científicas confiáveis.

Na continuidade da prática do atelier, resenti-me da ausência de contato humano, proporcionado pelas trocas com a juventude universitária, que as atividades didáticas convertidas em ensino à distância, por meio de plataformas digitais, não conseguiam proporcionar. Telas de computadores e celulares transformavam os trabalhos propostos, pinturas com cor, textura, tamanho, formato, corpo e mesmo cheiro específicos, em imagens eletrônicas, arranjos de luzes e pixels coloridos. A nova prática pedagógica mostrou que a vontade de criação artística não parara, mas ansiava-se nostalgicamente pela volta a uma “normalidade” que, como se observa agora, dificilmente será como antes.

No auge da pandemia, num intervalo de estranha lentidão temporal, iniciei trabalhos novos que davam continuidade a uma linguagem pessoal, mas também passei a examinar retrospectivamente os muitos anos de trabalho. Entre obras concluídas e outras inacabadas, descobria novas possibilidades e, o mais importante, pude meditar sobre as características fundamentais do meu processo.

O relato a seguir tenta dar conta dessa produção e creio poder com ele contribuir para a discussão de uma prática sistemática e apaixonada que repensa e amplia as possibilidades de expressão da pintura contemporânea.

Considero fazer arte – num ateliê de pintura – uma atividade estreitamente relacionada à experiência da vida. Pertencço a uma geração que abraçou a noção de artista como personagem, algo deslocado numa sociedade em vias de modernização, na qual tal atividade seria impulsionada mais por vontade pessoal do que por demanda de mercado. Ao longo dos anos de trabalho, observo as transformações ocorridas nos mecanismos de produção de cultura no Brasil que trouxeram profissionalização, consubstanciada na emergência de um mercado local, numa produção editorial especializada e no surgimento de coleções nacionais voltadas à produção contemporânea.

Para mim, pintura é uma linguagem. Não exatamente funcional, com códigos sintáticos e semânticos que garantiriam a eficácia da mensagem, mas um processo intelectual e afetivo, capaz de despertar enlevos estéticos de estranhamento ou prazer desde que exista uma comunhão de valores entre o pintor e o observador.

A pintura origina-se com o propósito de criar a ilusão de que o plano bidimensional se projeta para além da superfície: formas e eventos do mundo são reelaborados em modelos vinculados aos estágios de consciência perceptiva – num primeiro momento, mágica e mítica, posteriormente mais racionalista. Com o desenvolvimento social da humanidade, aspectos mágicos ou míticos tornam-se residuais – ainda que nunca desapareçam por completo – permitindo que processos cada vez mais racionais de auto entendimento tenham predomínio. A arte, de modo geral – e a pintura, em particular – vai refletir tais mudanças melhor observadas numa perspectiva histórica, mas também, na escala microcósmica, de uma trajetória pessoal que se estende por quase cinco décadas.

É tanto da experiência direta no atelier como de procedimentos pedagógicos do ensino artístico, referenciados pela História da Arte, que aponto como os principais elementos constitutivos da pintura a luz, a superfície e o suporte. Este jogo ilusório de cores e formas, desenvolve-se a partir de técnicas que permitiram a manipulação de materiais líquidos ou viscosos sobre uma superfície, de modo a criar por meio de variações cromáticas luminosidades diferenciadas, a aparência de tridimensionalidade.

A luz é, para mim, o elemento central para pensar a pintura. Luz que se desdobra em luz-espaco, no discernimento das formas, a partir da incidência de uma fonte luminosa sobre volumes, e luz-cor, nas variações cromáticas decorrentes da saturação dos matizes e da qualificação das cores, em relações de contiguidade, oposição ou combinação – justaposição e mistura – entre elas.

Uma vez que as imagens sobre o plano surgem de materiais líquidos – as tintas – que ao secarem alteram a superfície receptora, a experimentação com procedimentos diversos e a ampliação de recursos técnicos à disposição passaram a ser constantes em meu trabalho. O estudo sistemático da superfície da pintura permite transitar entre ensaios poéticos (no atelier) e exercícios (no ensino) sem que se perca de vista a vontade artística expressiva, mola propulsora de todo o trabalho de formalização que almeja o estatuto de obra, mesmo ao nível de trabalho escolar. Nesse contexto, desenvolvo pesquisa que além do óleo, há muito eleito como o material mais adequado à minha poética, incorpora outros materiais, como resinas acrílicas, encáustica, têmpera a ovo, a pintura mural e a colagem.

Por fim, a questão do suporte que acolhe a pintura — com seus diversos formatos, mobilidades e duração – como elemento historicamente vinculado à arquitetura, “liberado” posteriormente pelo mercado, e que passa por vários desdobramentos na pintura contemporânea.

A consciência de pintar sobre um suporte acompanha-me desde as primeiras experiências de fragmentação, extensão e recomposição do plano pictórico, até a elaboração de dípticos, trípticos e polípticos, às vezes articulados por dobradiças metálicas formando biombos, tornou-se central, e passou a apresentar outras questões de ordem construtiva.

A pintura a óleo sempre foi uma referência visual e até olfativa nesse processo, ao frequentar desde a infância o ateliê de minha saudosa tia, Esmeralda Navarro, que frequentara a antiga Escola de Belas Artes de São Paulo. Em 1975, paralelamente ao curso de arquitetura que iniciava na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, tornei-me seu aluno. Fascinava-me o processo que fazia surgir imagens na tela, a partir de manchas aplicadas com gestos de pincéis de diversos calibres e tamanhos. Os exercícios de composição com naturezas mortas montadas em seu ateliê, seriam em breve substituídos por outros, por mim montados no estúdio improvisado em minha casa, onde brinquedos e outros objetos significativos serviam para criar uma atmosfera afetiva para o exercício da pintura.



Brinquedos, Óleo s/ tela, 1975, 26 x 30 cm



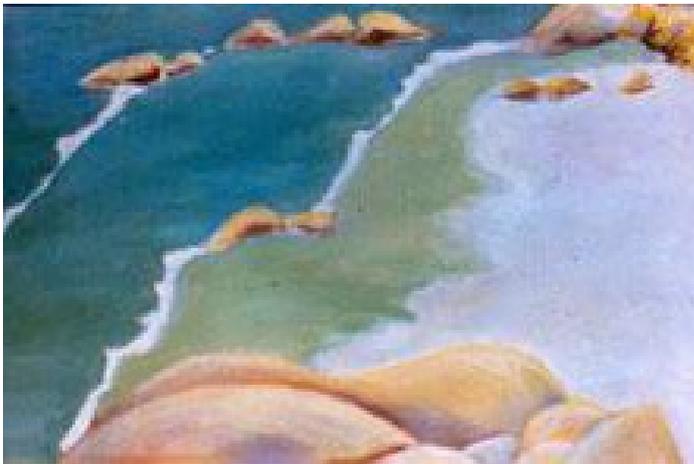
Cotonete, Praça da Sé, São Paulo, 1979

Entre 1975 e 1979 participei de alguns grupos de estudos, frequentei as sessões de desenho de modelo vivo na Pinacoteca do Estado de São Paulo, entre 1976 e 1977, o ateliê de Sergio Fingerhann, onde iniciei contato com a gravura, e o de Carlos Fajardo onde continuei a desenvolver questões da pintura.

No convívio com esses artistas, o trabalho experimentou algumas inflexões, que me levaram a abandonar a preocupação central com o realismo naturalista, e aceitar uma conceituação para o trabalho artístico, pautada principalmente pela informação e pela pesquisa estética.

Da percepção crítica do ambiente social brasileiro surgiu o interesse em investigar, em tese, o papel da obra de arte no espaço urbano, em pesquisa de iniciação científica e de aperfeiçoamento, orientada por Aracy Amaral. Tal pesquisa, com fomento do CNPq, levou-me a experimentar trabalhos de intervenção, como Cotonete levado ao Evento de Fim de Década em 1979, que ocupou a Praça da Sé, em São Paulo e no ano seguinte no Salão Nacional de Belo Horizonte, onde fui premiado.

A mudança para Florianópolis, onde vivi em 1981-82 e posteriormente, em 1985, lecionando no Departamento de Arquitetura da Universidade Federal de Santa Catarina, possibilitou-me a concentração num conjunto de pinturas de paisagem e marinhas executadas à pleinair, cuja herança é uma paleta de cores luminosas mantida mesmo nos trabalhos abstratos.



Jurerê, 1981, óleo s/ tela, 70 x 100 cm



Vento, Aterro de Florianópolis, 1981

A pintura de paisagem marítima seria retomada a partir de 2010 em minhas aulas, ao passar, todos os anos, uma semana em Cananéia, no estuário do rio Ribeira de Iguape, no litoral sul do Estado de São Paulo, explorando, juntamente com os alunos, as possibilidades pictóricas daquela região – praias, rios, dunas, ilhas – em parceria com o Instituto Oceanográfico da USP.

Apesar de ter por meta a universalidade, minha formação artística tinha sido marcadamente influenciada pela cultura brasileira em sua simultânea força e fraqueza. O ambiente peculiar de São Paulo, onde nasci e até então vivera, oferece um leque dinâmico e cosmopolita de eventos culturais contra um pano de fundo mais ou menos estático, composto por contrastes, resultantes da extensão continental do país, que se tornava vivenciável em meus deslocamentos entre São Paulo e Florianópolis. Uma temática mais objetual que propriamente urbana alterava-se com a descoberta da paisagem. A pintura torna-se mais solta, mais luminosa, partindo de simples registros e anotações, com a cor retida na memória e depois transferida à tela. Lembranças e fragmentos fundiam-se com a cor local e o espaço passou a ser construído a partir do imaginário, sem abandonar, contudo, a figuração.

O rompimento com a representação ocorreria durante a minha permanência em Nova Iorque entre 1982 e 1989, inicialmente como bolsista CAPES/Fulbright para realização de mestrado – em pintura – no Pratt Institute, e posteriormente como artista independente. Nas pinturas realizadas durante aqueles anos, a escolha do assunto dirigiu-se para onde pudesse encontrar alto contraste, a principal característica por mim observada na cidade. Isto facilitou a simplificação no desenho e a estrutura da pintura. Para mim, o grito surdo das marcas coloridas do graffiti americano traduzia visualmente o sincopado da música eletrônica dos guetos ao mesmo tempo em que representava a explosão da pobreza num dos locais mais ricos do planeta. A série de pinturas temáticas sobre o metrô, tentava incorporar essa vivência ao meu vocabulário pictórico. Os sombrios espaços das estações, as escadas de incêndio que compõe a paisagem típica dos edifícios de Manhattan, a descoberta da pintura melancólica de Edward Hopper, do cromatismo de Milton Avery, das referências urbanas de John Marin e o interesse pelo expressionismo abstrato dos anos 1940 e 1950, principalmente pela obra de Willem de Kooning e Mark Rothko, marcaram o trabalho realizado em território norte-americano.



Subway, 1982, óleo s/ tela, 101,5 x 76,2 cm



S/T, 1987, óleo s/ tela 162,5 x 162,5

Dissolvendo ou preservando formas reconhecíveis por meio de pinceladas gestuais, as manchas de cor puderam encontrar-se mais ou menos livremente, às vezes reforçando as linhas de separação entre elas, às vezes aplicadas no sentido contrário, destruindo-as. O predomínio de limites difusos – soft edges – sobre limites precisos – hard edges – ocorria pela mesma razão, ao permitir-se que ficasse à mostra o gotejamento e o escorrimento da tinta enquanto afirmação sobre algo que fora anteriormente líquido e secura. Mais que a destruição da imagem prévia, a iconoclastia de meus próprios símbolos, via em meu trabalho a tentativa de juntar coisas que, sem minha interferência, ficariam isoladas, sem significado. Fragmentos de uma realidade que chegava até mim sensorialmente através da experiência direta sobre a cidade, acentuavam um estado mental de inquietação, talvez o principal motor de meu fazer artístico.

A elaboração de dípticos, trípticos e biombos, surgiram como tentativa de recapturar a fragmentação da vida moderna, e também como manifestação de ruptura da bi-dimensionalidade e limites da tela retangular.

Minhas pinturas se definem sobre o suporte enquanto manifestação de sentimentos/ideias. Nesse sentido, podem ser superficiais ou profundas, intensas ou ligeiras, nervosas ou calmas, agressivas ou tranquilas, dependendo do estado de espírito em que me encontro ao fazê-las. Percebo uma relação entre a duração de um estado emocional que proporcione inquietações produtivas e a profundidade em superfície ou camadas da pintura. Do pintor ao observador uma comunhão de valores estéticos torna-se condição essencial para que a pintura possa atingir sua eficiência enquanto transmissora de estados afetivos.

No início dos anos 1990, voltando a viver, por um certo tempo em São Paulo, o trabalho de pintura experimenta uma significativa transformação. Até então eu buscara no trabalho um vocabulário próprio de pintura, a partir da alteração e mesmo destruição dos registros de imagens geradores. Passei então a usar esse vocabulário para veicular conceitos e ideias, com o propósito de distanciar-me de propostas meramente formalistas: Interessei-me particularmente pelo conceito de mudança, tal como é abordado pelo I Ching, o livro chinês das mutações. A apropriação poética do livro é facilitada pelo fato de que sua leitura ou interpretação é tendenciosa e arbitrária, permitindo que uma subjetividade subsista nas pinturas e permite, por parte do observador, um entendimento diverso do proposto. Procurei estabelecer uma analogia entre a decomposição do hexagrama em trigramas e a criação de dípticos dispostos horizontalmente. Não havia a preocupação em simbolizar a permutação dos elementos, como sugere a interpretação do livro, mas a elaboração de objetos-pinturas, bidimensionais, e a sugestão de um espaço meditativo singular e específico.



S/T, 1989, óleo s/ tela, 170 x 225 cm



Spiegel, 1997, óleo e pó de cobre s/ tela
100 x 132 cm

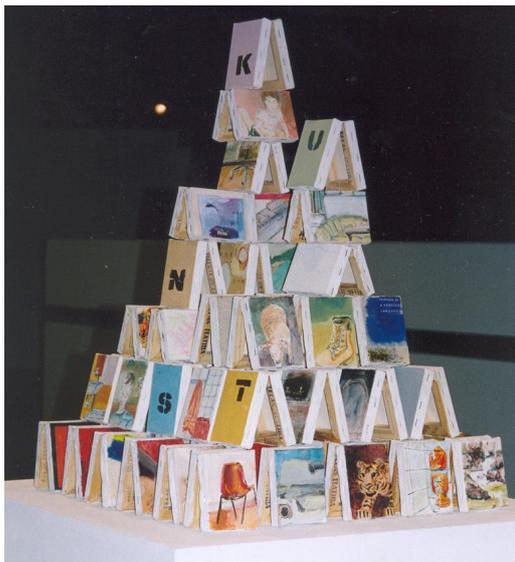
O gesto e a pincelada, em grandes áreas de cor, subordinavam-se ao desejo de ordenação do mundo por meio de uma estrutura geométrica elementar. Os dípticos, reunião de pares opostos e equivalentes – uma superfície superior de claridade e luminosidade intensas, e uma inferior, escura e opaca – criavam por sua junção uma inversão no sentido da representação: o que antes era virtual tornava-se fisicamente determinado, ou seja, real.

A horizontalidade predominante nesses trabalhos permitia associações nostálgicas com os elementos da natureza, pois a linha de separação nesses dípticos de intenções abstratas recupera uma referência à paisagem em seu elemento mínimo: a linha do horizonte, onde, na tradição da pintura, a terra e o céu se encontram.

Outro fator que contribuiu fortemente tanto no desenvolvimento de meu trabalho, como nas formulações teóricas decorrentes foi a permanência em Berlim entre 1993 e 2001, pautada inicialmente pelo programa de doutorado- sanduíche, como aluno-mestre (Meisterschüler) do pintor Karl-Horst Hödicke. O contato com este artista-professor foi fundamental para uma compreensão da cena artística berlinense, e do papel por ele desempenhado na revalorização da pintura a partir dos anos 1980, à frente do grupo conhecido como Novos Selvagens – Neue Wilder. A vontade de aprofundar-me em certos aspectos da arte e cultura alemã levou-me a reiniciar o doutorado, de acordo com as regras acadêmicas da Universität der Künste Berlin, sob orientação do historiador de arte Andreas Haus. Dediquei-me então ao estudo de uma artista, em cujo trabalho via questões próximas às minhas preocupações: Mira Schendel. A partir de um estudo inicial sobre a vanguarda brasileira dos anos 60, onde questões relativas à crítica de propostas formalistas também comparecem, optei por estudar a obra e as referências intelectuais desta artista de origem européia e radicada no Brasil desde o final dos anos 40, por observar em sua obra vínculos com determinadas posturas filosóficas que levavam à elaboração de trabalhos que demandam do expectador uma atitude mais contemplativa do que participativa. O estudo possibilitou-me uma reflexão referenciada sobre a arte da segunda metade do século XX, e facilitou-me o contato com diversos pensadores do espaço geográfico de língua alemã, a partir de seus interlocutores. Colocou-me ainda em sintonia com a crítica de arte brasileira contemporânea, na medida em que minhas posições,

referendadas principalmente pelos apontamentos da própria artista, questionavam algumas interpretações que estavam a caminho de serem consolidadas na recepção póstuma de sua obra, e despertou também meu interesse pela introdução de palavras, textos, signos linguísticos nas pinturas.

Em setembro de 2001, voltei a viver no Brasil. O reinício brasileiro deu-se a partir de trabalhos de reduzidas dimensões, uma série de 144 telas de 9 x 12 cm, onde procurei inventariar questões de luz, superfície e suporte, a partir dos temas tradicionais da pintura, onde o próprio atelier tornava-se referência.



Castelo, 2004, 144 telas de 9 x 12 cm,
Paço das Artes, SP



Ateliê, 2004

Passei a interessar-me profundamente pela colagem, com a utilização de material impresso – geralmente encartes publicitários de jornais e revistas – na elaboração de pinturas um pouco maiores – telas de 20 x 30 cm – trabalhadas a partir de um “esqueleto” gráfico estruturante, em composições geométricas coloridas, onde a cor inicial pode ser reforçada, anulada ou complementada pelas minhas ações. O resultado pode ser visto como um reencontro com as tendências construtivas presentes na arte brasileira do século XX, aliado à possibilidade de fazer da pintura veículo para experiências renovadoras de cor e estrutura.

Desde 2002 sou professor de pintura no Departamento de Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Em 2006, ao realizar meus exames de livre – docência, na área de pintura do Departamento de Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, o tema de minha tese foi BABEL. Por acreditar que este trabalho, sem dúvida o mais importante - a ideia de Babel, entre o divino, o inacabado e o confuso ainda participa de minha prática artística no ateliê, tendo me absorvido por quase cinco anos - passo a descrevê-lo pormenorizadamente.

Foi uma versão plástica da narrativa bíblica do mito da Torre de Babel, uma instalação em forma de torre, compreendendo 276 pinturas e 249 chassis sem as telas, de 30 cm de altura por 20 cm de largura, para sugerir a interrupção da construção ou mesmo a impossibilidade de sua conclusão, dispostos em anéis concêntricos, em 30 estágios escalonados, atingindo 9m de altura.

Apresentada no átrio – Salão Caramelo – da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, a torre foi erguida, a partir do de seu topo reforçado por estrutura metálica, por uma roldana instalada sob um dos domos de cobertura do teto, permitindo que a cada estágio de pinturas fosse anexado por meio de presilhas plásticas (enforca-gatos) o estágio inferior.



Babel, FAUUSP, 2006 e Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2007

Cada patamar da torre é formado por um conjunto de telas de 30 cm de altura por 20 cm de largura, articuladas por meio de dobradiças de aço inoxidável, sendo que cada estágio é sustentado por outro com um quadro a mais. Em projeção ortogonal, esse escalonamento pode ser visto como a superposição de polígonos regulares – inscritos num círculo - de número de lados crescente do topo à base, cujo lado (20 cm) corresponde à largura de cada tela – cada polígono de n lados apoia-se em outro de $n+1$ lados. No topo temos um triângulo equilátero apoiado num quadrado, por sua vez apoiado num pentágono, etc. até termos na base um polígono de 32 lados, de diâmetro aproximado de 2,5 metros.

No texto bíblico, em Babel confirma-se um julgamento histórico e moral: a dispersão geográfica e a pluralidade das línguas como o duplo efeito de uma causa única. Como metáfora atualizada, porém, Babel carrega ideias de cosmopolitismo, de globalização, e permite uma abordagem positiva da diversidade contemporânea, remetendo, em última instância, à valorização da

vida na metrópole multicultural. Este aspecto, contudo, não consegue livrá-la totalmente de seu caráter trágico por apresentar, aos olhos religiosos, uma obra de ambição desmedida, materializada num edifício demasiadamente alto que representa a impossibilidade de uma existência harmônica em sociedade. Enquanto projeto para uma ruína, a Torre babélica parece encarnar toda miséria humana contida na desolação do trabalho inútil face à humilhação da incompletude de um grande projeto para ressurgir como possível garantia de uma reconciliação fundada no triunfo da técnica².

A escrita no trabalho é babélica: alternam-se com imagens, numa tentativa de uma língua total e ao mesmo tempo fragmentada, que reflita a sua própria multiplicidade, no entrecruzamento de códigos e culturas. Faz também uma tradução de signos verbais em signos não-verbais, ao transformar um texto em outro “texto”, num emaranhado de procedimentos e de discursos, utilizando diferentes signos para abordar questões relacionadas à representação: pinturas, colagens, fotografias, transferências mecânicas de imagens, fragmentos de textos críticos ou poéticos.

As telas, no trabalho, trazem diversas soluções para momentos específicos: palavras em inglês, alemão, espanhol, italiano, francês, árabe, persa, hebraico, japonês, chinês, coreano, grego e latim alternam-se com referências da pintura enquanto linguagem autônoma. Notações pessoais e variações criam um caleidoscópio de possibilidades de “leituras”. A presença de material legível nas telas força o olhar a repensar a questão da intertextualidade e da citação, de um texto dentro de outro – o texto escrito, inscrito e reescrito, construído como um “mosaico de citações” – criando novas possibilidades de sentido.

Enquanto narrativa visual, ela se serve tanto de um sistema de signos linguísticos textuais – a escrita propriamente dita – para descrever cumulativamente uma estória através da adição sucedânea de itens – palavras, sentenças – mas também de recursos da cultura cinematográfica, usando imagens – sucessão de quadros, que podem provocar no espectador atitudes de aproximação num efeito próximo ao do zoom ou de um close-up, e de recuos para o exame do objeto – a torre – por inteiro.

O projeto da Torre enquadrar-se-ia à primeira vista na categoria instalação – uma instalação de pinturas. O termo, entretanto, é usado para descrever uma atividade artística que “rejeita a concentração em um objeto em favor da consideração da relação entre um certo número de elementos ou da interação entre coisas e o seu contexto”³. Por isso prefiro apresentar a proposta como um tipo de caligrama espacial, uma justaposição de elementos distintos num espaço multidimensional no qual vários escritos, se misturam entre si e com imagens, se contestam, às vezes, numa reflexão sobre a dissolução contemporânea do signo e no jogo liberado dos significantes.

Entre 2007 e 2008, passei cinco meses como professor visitante na University of the Arts, na Filadélfia (EUA), com bolsa Fulbright, pesquisando a relação palavra/imagem em trabalhos de artes visuais. Nos anos seguintes continuei a aprofundar-me na investigação sobre o suporte da pintura, explorando a verticalidade – inicialmente

2 Zumthor, Paul, **Babel ou l'inachèvement**, Paris: Seuil, 1997, pp.20-30.

3 OLIVEIRA, Nicolas de; OXLEY, Nicola; PETRY, Michael. **Installation Art**, London: Thames and Hudson, 1994, p. 8.

no formato 80 X 34 cm, em Philadelphia Stories, 2008 – e em seguida, após adquirir uma grande quantidade de tábuas corridas do piso de uma casa demolida no bairro com 19 cm de largura, e comprimento variável entre um e dois metros – passei a refletir sobre a superfície mínima necessária para a eficácia da pintura, como em Lascas, 2009.

Tábuas também foram o suporte de uma grande exposição em 2017 no Memorial da Resistência/Estação Pinacoteca, em São Paulo, com o tema da Desobediência Civil. Nessa mostra, eu apresentei também trabalhos em formato circular, que viriam a nortear minhas pesquisas formais atuais.



A desobediência civil, 2017, Estação Pinacoteca/Memorial da Resistência

Entre julho e setembro de 2007, Babel foi exibido no Espaço Octógono da Pinacoteca do Estado de São Paulo, com curadoria de Ivo Mesquita. Ao receber de volta os trabalhos, eles permaneceram embalados até final de 2022, quando notei a presença de cupins. Após terem o devido tratamento, trabalho atualmente no restauro de algumas das pinturas, com o objetivo de reapresentá-lo numa possível terceira montagem.

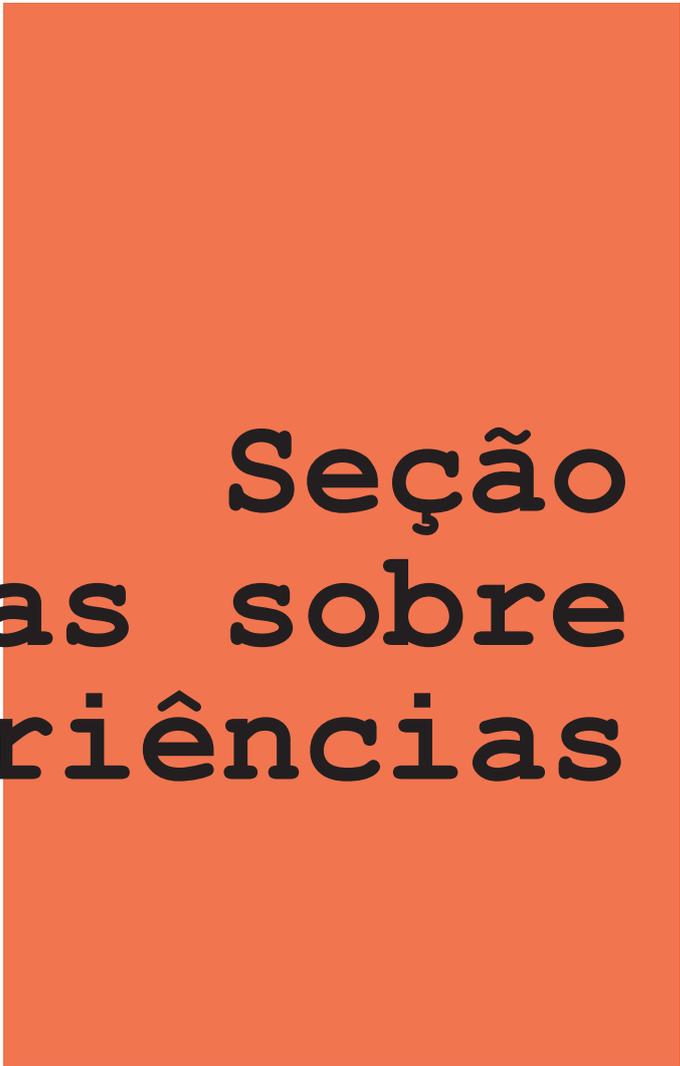
Entre setembro de 2021 e março de 2022 viajei novamente à Europa, onde permaneci em Münster, na Alemanha, como bolsista do programa PRINT da CAPES, para uma investigação teórica sobre o formato circular na pintura no Instituto de História da Arte da Westfälische Wilhelms Universität Münster, e que me conduziu também a um estágio de curta permanência nas Galleriedegli Uffizi, em Florença, berço do tondo (como é chamada a pintura de formato circular) durante a alta Renascença, com apoio do Instituto Italiano de Cultura de São Paulo.

A situação atual do ateliê, onde convivem trabalhos novos, uma seleção de pinturas marinhas tendo em vista uma exposição em Cananeia e o restauro da torre de Babel, reforçam o caráter babélico de meu processo, onde a multiplicidade de interesses – provavelmente vinculada a minha formação em arquitetura e urbanismo - permeia a paixão maior e incontestemente pela pintura.

Submissão: 21/02/2023

São Paulo, fevereiro de 2023.

Aprovação: 07/04/2023



Seção
Notas sobre
Experiências

O processo de construção da aula de pintura como um processo de criação e pesquisa em artes visuais

The construction process of the painting class as a process of creation and research in visual arts

El proceso de construcción de la clase de pintura como proceso de creación e investigación en artes visuales

Marcelo Pereira de Lima¹

Jociele Lampert²

1 Mestrando em Artes Visuais no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) bolsista Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação (PROMOP) - UDESC. Licenciado em Educação Artística na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/246981112919810>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1254-6049>. E-mail: pereiralima1184@gmail.com

2 Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7149902931231225>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925>. E-mail: jocielelampert@uol.com.br

RESUMO

O presente ensaio consiste em um relato imagético-textual da docência orientada do Curso de Mestrado em Artes Visuais, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGAV/UDESC, realizada na disciplina de “Processos Pictóricos” na Graduação em Artes Visuais nas turmas de licenciatura e bacharelado, ministradas pela Prof.^a Dr.^a Jocielle Lampert no segundo semestre de 2022 na mesma instituição de ensino. Tomando o artista espanhol Pablo Picasso como ponto de partida na criação de uma proposta/desafio para as turmas da graduação, e adotando o entendimento sobre a experiência estética proposto pelo filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (2010). Entendendo o ateliê como um espaço vivo. Local de articulações entre ensino e aprendizagem, a teoria e a prática não se separam, enquanto elementos geradores de conhecimento. O aprender se dá pelo fazer.

PALAVRAS-CHAVE

Relato visual; Experiência; Pablo Picasso; Colagem.

ABSTRACT

The present essay consists of a visual report of the oriented teaching of the Master in the Post-Graduation Program in Visual Arts of the State University of Santa Catarina - UDESC, in the discipline of Pictorial Processes in the Graduation in Visual Arts in the classes of licenciatura and baccalaureate, taught by Prof. Dr. Jocielle Lampert in the second half of 2022 at the same educational institution. Taking Pablo Picasso as a reference artist for the creation of a proposal/challenge for undergraduate classes and the idea of the studio as a living space. The studio space, as a place of articulation and relations between teaching and learning in Visual Arts. Doing and practice as a generating element of knowledge production in Art. For, from the understanding of the author Dewey (2010) about aesthetic experience, theory and practice are not separate elements, but generators of knowledge, learning through doing.

KEY-WORDS

Visual reporting; Experience; Pablo Picasso; Collage.

RESUMEN

El presente ensayo consiste en un relato imagen-textual de la enseñanza orientada de la Maestría en Artes Visuales, del Programa de Posgrado en Artes Visuales de la Universidad Estadual de Santa Catarina - PPGAV/UDESC, realizada en la disciplina de "Procesos Pictóricos en la Graduación en Artes Visuales en las clases de licenciatura y bachillerato, impartida por la Prof. Dra. Jocielle Lampert en el segundo semestre de 2022 en la misma institución educativa. Tomando al artista español Pablo Picasso como punto de partida en la creación de una propuesta/desafío para las clases de pregrado, y adoptando la comprensión de la experiencia estética propuesta por el filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey (2010). Entendiendo el estudio como un espacio de vida. Lugar de articulación entre la enseñanza y el aprendizaje, la teoría y la práctica no se separan, como elementos generadores de conocimiento. El aprendizaje se produce haciendo.

PALABRAS-CLAVE

Reportaje visual; Experiencia; Pablo Picasso; Collage.

Partida

O contato com o espaço do ateliê, deu-se pelo acompanhamento das aulas da disciplina “Processos Pictóricos”, ministradas pela Prof. ^a Dr.^a Jocielle Lampert para turmas da graduação em Artes Visuais da UDESC, nas modalidades de licenciatura e bacharelado, no ano de 2022. Nesse espaço de ensino e aprendizagem, entrei em contato com a ideia de espaço como um local vivo, um espaço onde teoria e conceito se relacionam, através de propostas que colocam os estudantes em uma situação problema, chamado desafio. Esse desafio consiste em deslocar os alunos e alunas de um lugar-comum da aprendizagem em pintura, para um local de reflexão e crítica possibilitadas pelo fazer, pois o aprendizado se dá por meio do “agir agindo e do fazer fazendo, criando experimentações que possibilitam condições críticas e reflexivas” (LAMPERT, 2018, p. 3).

O estágio docência também caminharia por essa via, a da experimentação como fio condutor para a criação de proposições, buscando um aprendizado e conhecimento pelo fazer, juntamente com o ato de reflexão e crítica, não sendo, por isso, apenas um fazer pelo fazer. Entende-se a experiência pelo viés do filósofo norte-americano John Dewey (2010, p.129), no qual “a experiência estética – em seu sentido estrito – é vista como inerentemente ligada à experiência do criar”. Para o teórico, a experiência estética não está separada do fazer: “ao se ter uma experiência entre o agir e o ficar sujeito algo [...] a distinção entre o estético e o artístico não pode ser levada a ponto de se tornar uma separação” (DEWEY, 2010, p. 127).

Ao discutirmos a docência orientada, chegamos conjuntamente a um denominador comum, no qual partiríamos de três artistas referência. Esses artistas já haviam sido trabalhados antes com os estudantes, na ocasião do “Seminário Temático Prática Artística como pesquisa em Arte e Educação”, ministrado pelo Prof. Dr. José Carlos, da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa - FBAUL, tanto para os alunos e alunas da disciplina, como para a comunidade acadêmica em geral, a convite da Professora Jocielle Lampert.

O Professor José Carlos, em suas palestras, abordou três artistas: Francisco de Goya (1746-1828), Pablo Picasso (1881-1973) e Paula Rego (1935-2022). Assim, cada estagiário docente ficou responsável por um artista, de modo a elaborar a partir dele um desafio/proposta. Coube a mim tratar de Pablo Picasso, e o tema que escolhi para trabalhar com os alunos foi a colagem.

Durante a construção dessa aula sobre colagem, ou seja, desse fazer em termos de docência, julguei relevante tomá-lo como um processo de criação artístico, como nas práticas artísticas usuais. Faço esse paralelo, pois entendo que a construção dos desafios se constitui como um processo, no qual se cria no fazer e pela experiência. A criação de uma aula não difere da criação de um trabalho de arte, ambas lidam, ao longo da caminhada, com questões tais como apropriações, transformações e ajustes (SALLES, 1998, p.13).

Portanto, ao criar o desafio/proposta para minha aula sobre Picasso e a colagem, tomei como base a experiência, como “concepção da produção de sentido na ação, englobando gestos, emoções e estratégias que perpassam o processo criativo na criação de imagens, meios e conceitos” (LAMPERT, 2018, p. 4). A construção da aula de arte é como um processo de criação entre a teoria e o fazer (prática), que são tomados em conjunto e não separados. Cecília Almeida Salles (1998) destaca que as construções artísticas acontecem em uma rede de operações lógicas e sensíveis.

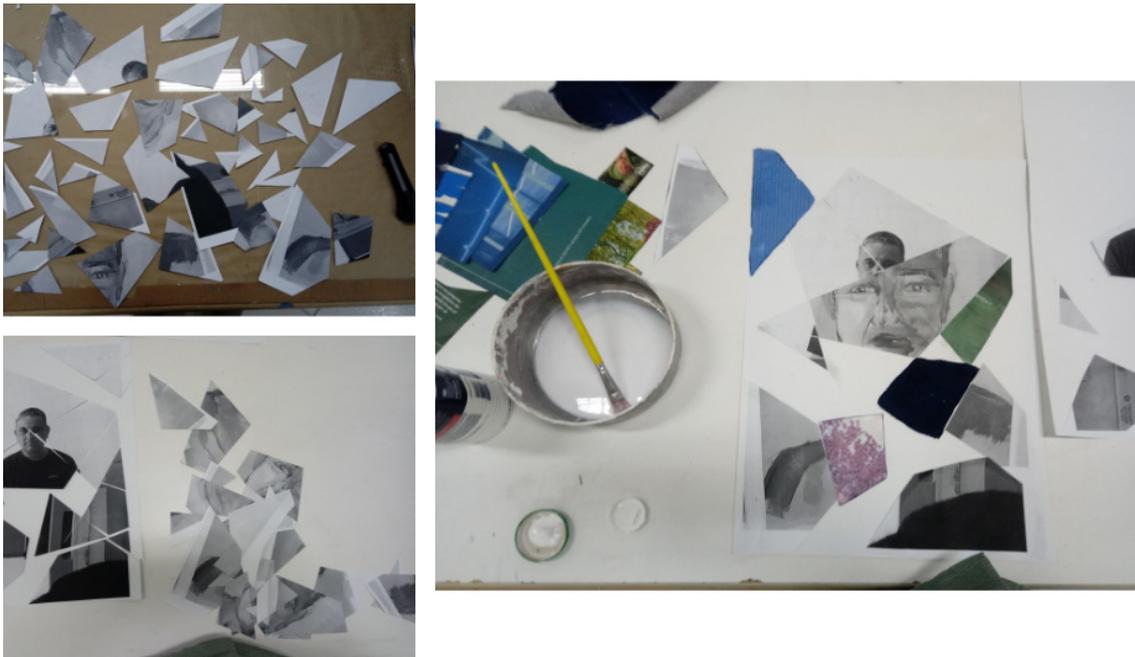


Fig.1. Marcelo P Lima. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, 2023.

Para este ensaio optei por uma narrativa, conduzida por palavras e imagens, como documentos de processo, os quais Cecília Salles (1998) descreve como registros do processo de criação. Pois demonstram não apenas o processo, mas também os desencadeamentos das ideias iniciais e as modificações que ocorreram ao longo do caminho, face às questões que se apresentam no processo de criação do desafio, como o lidar com as imagens, a cor, os diferentes materiais e o trabalho de composição desses elementos em um suporte.

Parto primeiramente da memória de uma experiência, aula sobre o Cubismo, que ministrei para uma turma do nono ano do Ensino Fundamental Maior. A imagem dessa memória desencadeou a ideia inicial para o processo de construção da aula e da proposta do desafio no estágio docência, como em um processo de criação artístico. A proposta que eu havia feito a essa turma era a de uma prática que mesclasse dois dos principais elementos do movimento artístico em questão, a decomposição da figura em várias partes e a colagem. Assim, usando duas imagens de figuras humana em folhas separadas, e com tamanhos parecidos, propus que na parte de trás os estudantes desenharem uma grade ou malha poligonal, para depois recortar e

montar, misturando os pedaços das duas imagens para a criação de outra imagem. Durante o processo da construção do desafio, houve a experimentação - maneira indutiva da criação que faz parte da lógica do processo (SALLES, 1998) - da colagem com outros materiais usuais e não usuais da pintura, dentre eles tecidos, pedaços de revistas, papel colorido e tinta.

O desafio foi a combinação de vários elementos na construção da composição, a tensão entre os pesos da realidade do objeto e as imagens utilizadas (VARGAS e SOUZA, 2011). A materialidade e a diversidade dos elementos que deveriam ser envolvidos e articulados dentro do processo de composição da colagem, ofereceu tensões, que são operacionalizadas e resolvidas no fazer. Como destaca Salles (1998, p.69) "esse contato com os limites da matéria faz parte do processo de conhecimento da matéria. Cada matéria, assim, pede comportamento e disciplina específicos".

A primeira tentativa não resultou em um trabalho com bom acabamento, os elementos como tecido e papel não pareciam harmonizados entre si e a questão da cor não estava evidenciada.

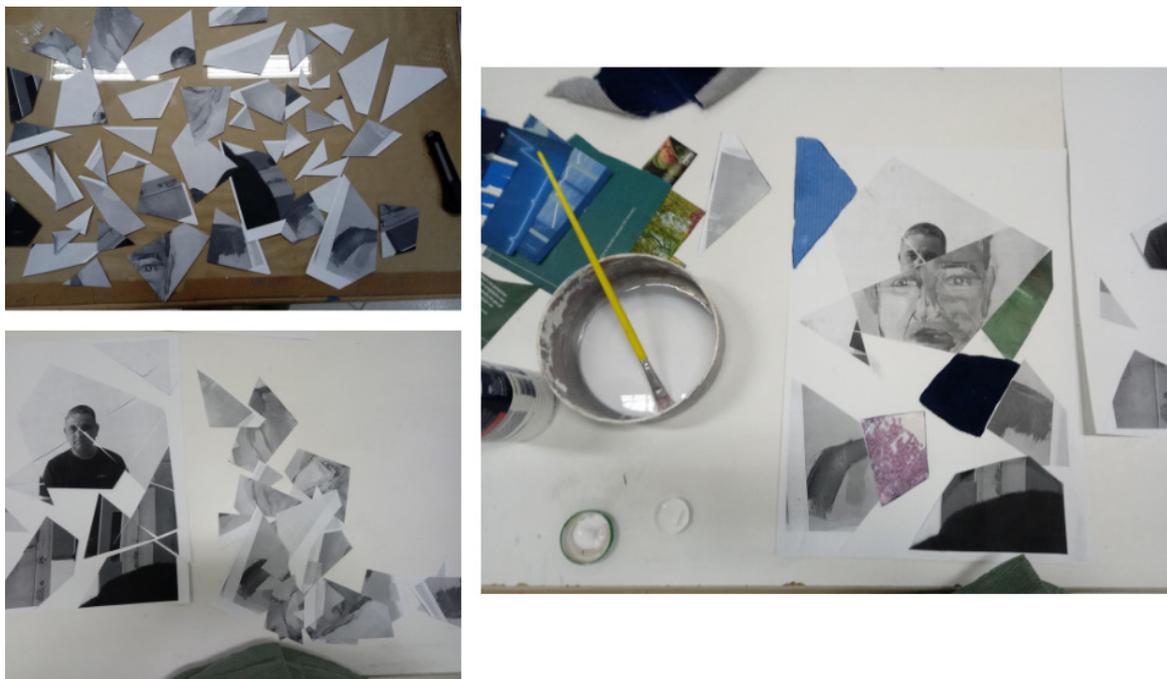


Fig. 2. Marcelo P Lima. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, 2023.

Na primeira tentativa, usei imagens de uma proposição realizada anteriormente na mesma disciplina. Para as outras tentativas, imprimi imagens da internet, mais ou menos da mesma dimensão. Segui ainda a premissa de mesclar as duas imagens, como se fossem um quebra-cabeça.

O resultado, comparado com o da primeira tentativa, ficou satisfatório; mas havia a questão da trava da cor, conciliar aspectos da cor com o processo da colagem. A montagem também não permitia muita variação na composição das imagens. Comecei, assim, a experimentar outras possibilidades de montagem e composição com as imagens.



Fig. 3. Marcelo P Lima. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, 2023.

Dando continuidade a esse movimento de construção e desconstrução, que faz parte dos processos criadores, e aliado às possibilidades da colagem, que permite a experimentação, através da seleção e recorte de imagens, dando possibilidade de criação e recriação, (VARGAS e SOUZA, 2011), experimentei usar as imagens recortadas dispostas em formas geométricas e também com rasgos. Mas ainda não havia encontrado uma maneira de fazer com que a trava da cor fizesse parte da composição e do processo.



Fig. 4. Marcelo P Lima. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, 2023.

Ao colocar elementos como tecido e pedaços de revistas em justaposição com os recortes das imagens, busquei conciliar os elementos imagéticos com os materiais. Escolhi trabalhar com cores análogas, combinações entre azul, verde e roxo. Percebi uma melhor disposição entre os elementos no suporte, em relação à exploração do espaço, mas ainda não havia um diálogo harmonioso entre os elementos.

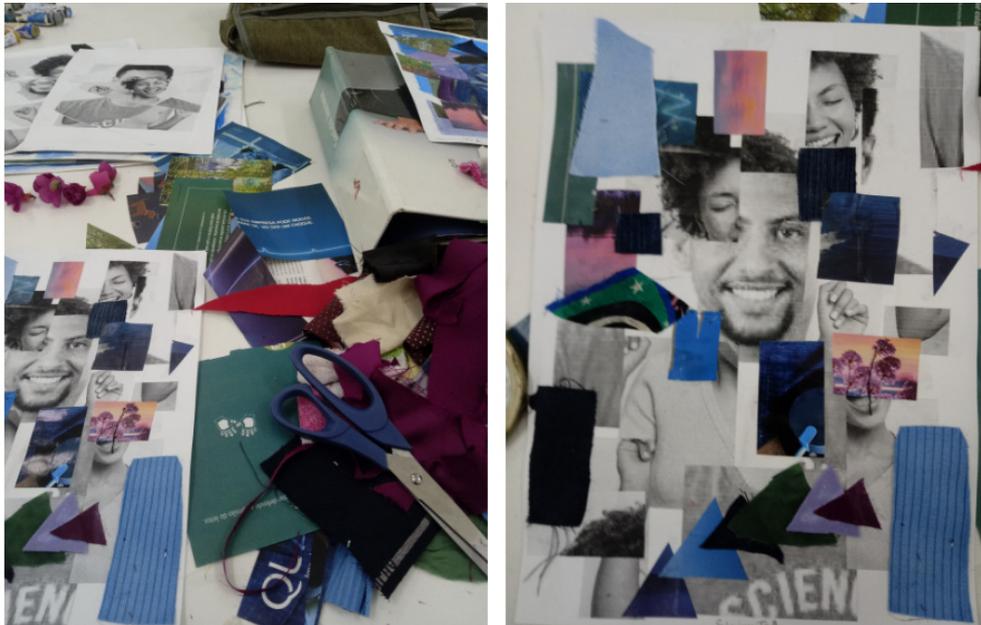


Fig. 5. Marcelo P Lima. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, 2023.

Outra possibilidade dentro do processo de criação do desafio foi a utilização de um suporte que já havia sido usado antes nas práticas de pintura. Esses suportes haviam sido preparados com gesso acrílico, o que ajudou na aderência da cola. Nesse suporte comecei a trabalhar com os elementos mais sobrepostos. Percebi uma melhor comunicação e dinamismo entre os elementos da composição.

Em um determinado momento, comecei a usar imagens que foram feitas em um ensaio visual anterior, criando uma cena, no qual, os alunos e alunas interagiram com as reproduções das obras dos artistas referência trabalhados pelos orientandos da Professora Jociele. Esse ensaio consistia em uma sessão de fotografias, para a construção de uma composição, onde os estudantes estavam inseridos nela, construindo uma narrativa juntamente com as imagens das obras de Goya, Picasso e Paula Rego ao fundo.

Essa ação antecedeu as propostas individuais de cada orientando, mas que se relacionava com as propostas que cada um teria que produzir e ministrar em aula. Porque as fotos produzidas seriam referências para os próximos processos de criação que cada orientando faria com os alunos e alunas no ateliê. Desse modo, como os estudantes trabalhariam com essas imagens produzidas elas serviriam de referencial para a turma.

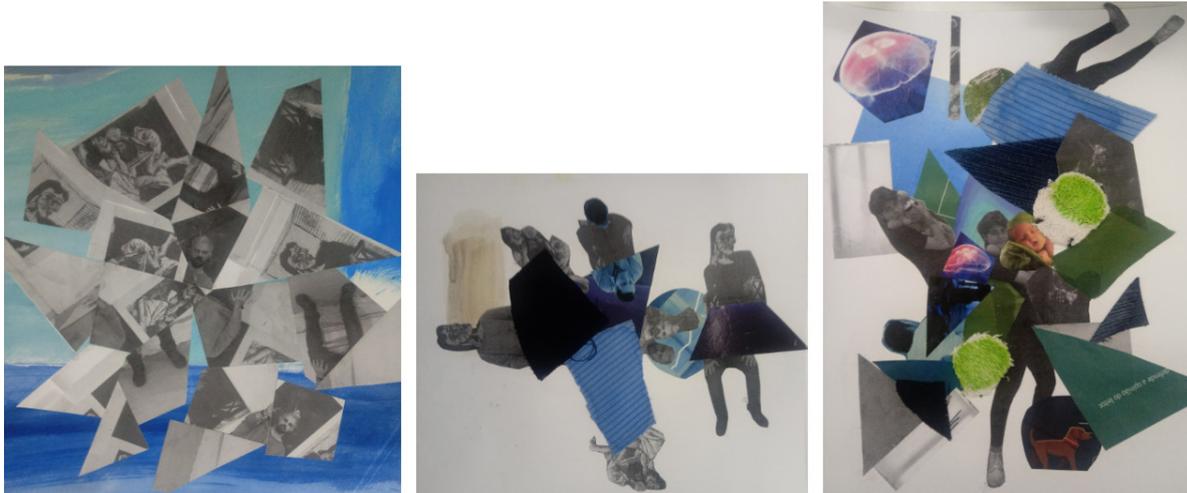


Fig. 6. Marcelo P Lima. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, 2023.

Já a dinâmica na composição já foi diferente, os elementos materiais e imagéticos interagiram de uma melhor maneira. A interação das imagens e dos elementos não usuais com o suporte pintado também produziu resultados promissores, devido ao contraste entre as cores do suporte e as da colagem.



Fig. 7. Marcelo P Lima. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, 2023.

Optei pelo contraste de cores primárias, usando papéis e imagens de revista na cor vermelha, para contrastar com o fundo do suporte que tinha cor azul. Optei também por manter as imagens da proposta da construção da cena em preto branco,

para evitar uma saturação de informações entre as cores das figuras e do fundo.

Realizei também experimentos com tinta, a fim de perceber as possibilidades pictóricas, com as imagens em combinação com a colagem. Vale lembrar que a técnica da colagem nasceu no movimento cubista, com os artistas Georges Braque (1882- 1963) e Pablo Picasso. A esse respeito Marco Giannotti destaca a própria fala de Picasso sobre a colagem:

Um dos pontos fundamentais do cubismo visava deslocar a realidade: ela não estava mais no objeto, mas na pintura... O objetivo da colagem era de mostrar que materiais diferentes poderiam entrar na composição para se tornar uma realidade no próprio quadro, uma realidade distinta da natureza (PICASSO *apud* GIANNOTTI, 2009, p.42).

Resolvi então pintar os elementos das figuras da colagem com cores análogas do vermelho. Busquei uma variação entre as figuras e o fundo, entre as variações da cor vermelha e o fundo azul do suporte. O resultado não foi satisfatório, pois a pintura acabou se sobrepondo aos elementos da colagem, além de dificultar a percepção das figuras recortadas.

Como queria que as imagens produzidas na construção da cena se destacassem, novamente construí uma cena visual com as figuras e elementos, dessa vez com cores análogas do amarelo. Além disso, usei um papel de cor neutra no fundo do suporte, para que as cores se destacassem, juntamente com as figuras das imagens da cena.

Após vários experimentos, utilizando a pintura conjugada a elementos como papel colorido e recortes de revistas, obtive diversos resultados, dentro das possibilidades de montagem com a colagem. Ao fazê-lo, pensei na relação entre as imagens produzidas anteriormente na proposta de construção de uma cena e a colagem, e pude reunir várias possibilidades de composições, que serviriam de referencial para os estudantes da graduação.



Fig. 8. Marcelo P Lima. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, 2023.



Fig. 9. Marcelo P Lima. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, 2023.

A Cena Pedagógica

Para a construção da cena pedagógica, esse momento que é o preparo para aula dentro do espaço do ateliê, momento da partilha de saberes.

Além das propostas realizadas como referências para a colagem, também realizei escalas de cores. Usei papel colorido, por ser um material ligado à colagem, e pedaços de tecidos jeans. Fiz isso para demonstrar as possibilidades de usar materiais não usuais e sua relação com cor na colagem, o que permearia o processo do desafio.

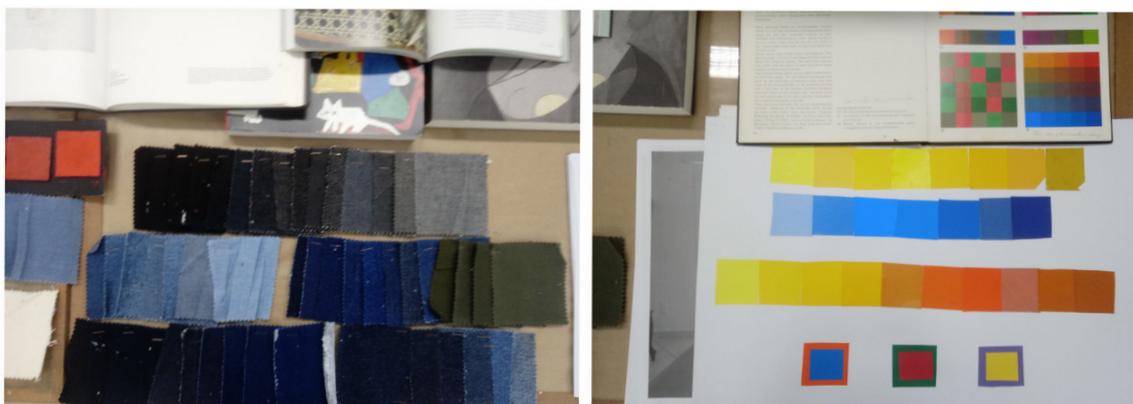


Fig. 10. Marcelo P Lima. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, 2023.

Reverberações

Os resultados e as experiências que os alunos e alunas tiveram na realização da proposta foram muito satisfatórios. Os estudantes, por já estarem em um processo de

aprendizado conduzido pelos desafios nas aulas de processos pictóricos, conseguiram se apropriar dos elementos da colagem com muita facilidade para a construção de suas narrativas nas suas proposições. Vale salientar que isso ocorreu pelas experiências que foram se acumulando durante os processos de criação na disciplina de Processos Pictóricos. Para Dewey, “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (2010, p. 109). Ou seja, os alunos e alunas estavam, ao longo da disciplina, envolvidos e inseridos dentro dos processos de criação, desencadeados pelos desafios que a Professora Jociele incumbia à turma.

Destaca-se também o espaço do ateliê, como um espaço de estímulo à produção e à criação, um ambiente sensível, de “estímulos de escritório” (LEMINSKI apud SALLES, 1998, p. 58), estímulos dentro do espaço de criação, que proporcionam sensações e podem desencadear um processo criador Salles (1998).



Fig. 11. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, 2023. Disponível em: <https://padlet.com/apothekestudio>.

Os estudantes trabalharam bem com os elementos visuais, distribuindo no suportes, de tamanho A3, que já haviam sido usados para propostas anteriores com pintura. Pude perceber um pensamento visual se articulando no processo, na questão da cor e da construção de suas narrativas visuais, usando papéis coloridos, pedaços de revistas e tecido em alguns casos, combinando as linguagens da colagem e pintura; seus atos criativos caminhando em direção a um efeito estético, Salles (1998), obtendo resultados variados e muito bons.

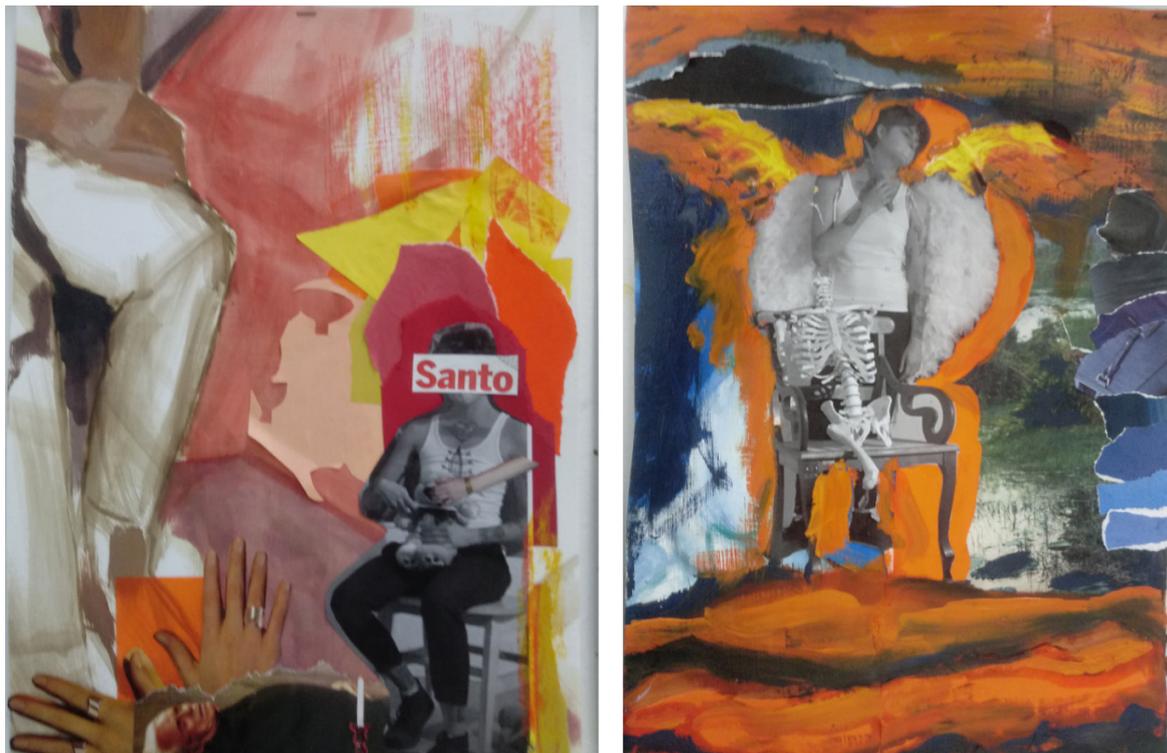


Fig. 12. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Disponível em: <https://padlet.com/apothekestudio>.



Fig. 13. Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Disponível em: <https://padlet.com/apothekestudio>.

Referências

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

GIANNOTTI, Marco. Colagem e fragmentação. In: GIANNOTTI, Marco. **Breve história da pintura contemporânea**. São Paulo: Ed. Claridade, 2009.

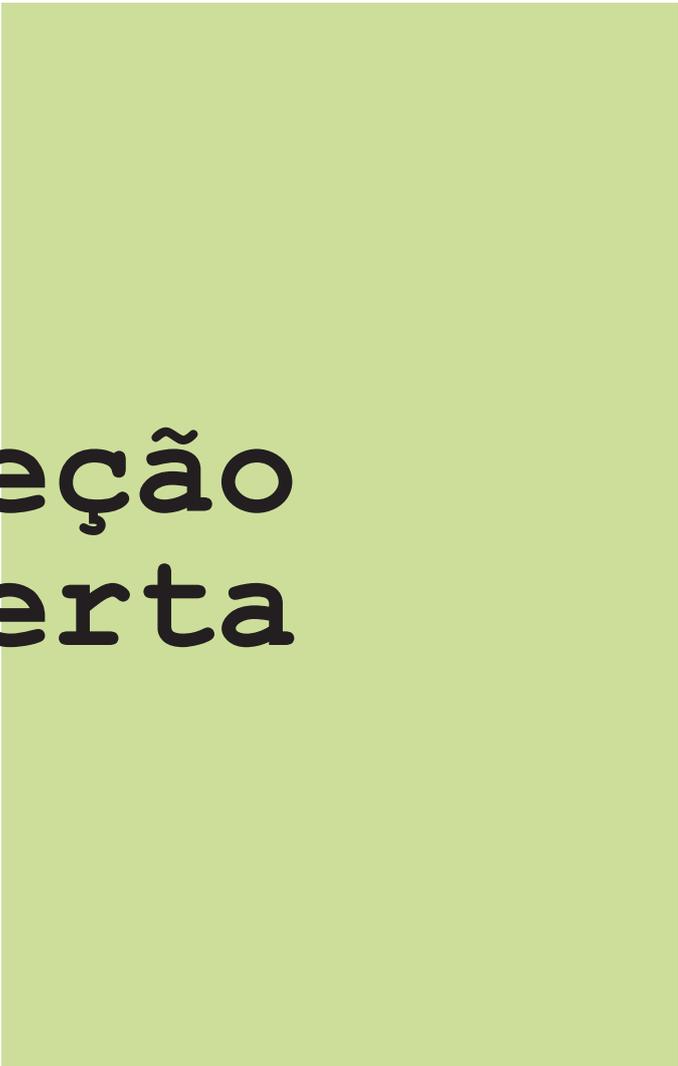
LAMPERT, Jocielle. O ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em Artes Visuais. **PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais**, v. 23, n. 39, 2018. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/81947>. Acesso em 24 jan. 2023.

VARGAS, Herom; SOUZA, Luciano de. A colagem como processo criativo: da arte moderna ao motiongraphics nos produtos midiáticos audiovisuais. **Revista Comunicação Midiática**, v. 6, n. 3, set./dez. 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3900496.pdf>. Acesso em 23 out. 2022.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Ed. FAPESP, 1998.

Submissão: 24/02/2023

Aprovação: 30/03/2023



Seção Aberta

A Expressividade do Traço na Alfabetização em Desenho no Design

The Expressiveness of the Trait in
Literacy in Drawing in Design

La Expresividad del Rasgo en la
Lectoescritura en Dibujo en Design

Simone Melo da Rosa¹

Branca Freitas de Oliveira²

1 Doutoranda em Design, UFRGS, Departamento de Engenharia, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Lattes <http://lattes.cnpq.br/7534772652962036> Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7623-1804> E-mail simonerosa.atelie@gmail.com

2 Professora Doutora, UFRGS, Departamento de Engenharia, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Lattes <http://lattes.cnpq.br/3674155253307052> Orcid <https://orcid.org/0000-0003-3383-4581> E-mail branca@ufrgs.br; carreras de Diseño; asistir en la representación y lectura de creaciones en Diseño; explora el rasgo, observando su identificación, su significado, su intención y su percepción.

RESUMO

Esse estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS que discute a alfabetização em desenho, a capacidade em representar e ler a forma em terceira dimensão no plano bidimensional, desenvolvida nos componentes curriculares de entrada dos cursos de Design. Esse artigo trata dos três pilares da alfabetização em desenho no Design: técnica, expressão e percepção. Discute a expressão do traço em desenhos feitos à mão, que demonstram sentimentos de quem desenha, ou mesmo identifica o hemisfério cerebral que predominou no ato de desenhar. Essas características observadas no desenho expressivo são vistas na fase inicial do processo projetual de Design (esboço). Essas reflexões contextualizam o estado da arte dessas questões, por meio de um levantamento bibliográfico, que contribui com a alfabetização do desenho nas graduações de Design; auxiliando a representação e leitura das criações em Design; explora o traço, observando sua identificação, seu significado, sua intenção e sua percepção.

PALAVRAS-CHAVE

Desenho de observação; Linguagem do traço; Expressão visual; Comunicação visual; Percepção visual.

ABSTRACT

This study is part of a doctoral research in Design at the Federal University of Rio Grande do Sul - UFRGS that discusses literacy in drawing, the ability to represent and read the form in the third dimension in the two-dimensional plane, developed in the curricular components of entry of the Design courses. This article deals with the three pillars of drawing literacy in Design: technique, expression and perception. It discusses the expression of the line in hand-made drawings, which demonstrate feelings of those who draw, or even identify the cerebral hemisphere that predominated in the act of drawing. These characteristics observed in expressive drawing are identified in the initial phase of the Design process (sketch). These reflections contextualize the state of the art of these issues, through a bibliographical survey, which contributes to the literacy of drawing in Design graduations; helping the representation and reading of creations in Design; explores the trait, observing its identification, its meaning, its intention and its perception.

KEY-WORDS

Observation design; Trace language; Visual expression; Visual communication; Visual perception.

RESUMEN

Este estudio es parte de una investigación de doctorado en Diseño en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul - UFRGS que discute la alfabetización en el dibujo, la capacidad de representar y leer la forma en la tercera dimensión en el plano bidimensional, desarrollado en el plan de estudios en cursos de diseño. Este artículo trata sobre los tres pilares de la alfabetización del dibujo en Diseño: técnica, expresión y percepción. Discute la expresión de la línea en dibujos hechos a mano, que demuestran sentimientos de quien dibuja, o incluso identifican el hemisferio cerebral que predominó en el acto de dibujar. Estas características observadas en el dibujo expresivo se identifican en la fase inicial del proceso de Diseño (boceto). Estas reflexiones contextualizan el estado del arte de estos temas, a través de un levantamiento bibliográfico, que contribuye a la alfabetización del dibujo en las carreras de Diseño; asistir en la representación y lectura de creaciones en Diseño; explora el rasgo, observando su identificación, su significado, su intención y su percepción.

PALABRAS-CLAVE

Diseño de observación; Trazar lenguaje; Expresión visual; La comunicación visual; Percepción visual.

Introdução

Esse estudo discute a alfabetização em desenho, a capacidade em representar a forma em terceira dimensão no plano bidimensional, desenvolvida nos componentes curriculares de entrada dos cursos de Design e é parte de uma pesquisa de doutorado em Design em andamento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A tese trata do ensino do desenho básico nos cursos de Design, os fatores que envolvem as habilidades visuoespaciais e perceptivo motoras. Pimi (2003) argumenta que a habilidade visuoespacial é um processamento capaz de produzir, registrar, lembrar e transformar imagens. As habilidades perceptivo motoras estão dentro das quatro etapas do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1993), no campo da aprendizagem no desenvolvimento cognitivo de crianças: i) sensorio-motor; ii) pré-operatória; iii) operações concretas; iv) operações formais.

O termo “alfabetização em desenho” é discutido em bibliografias específicas do Design, considerando que a leitura e a interpretação do desenho são desenvolvidas de maneira semelhante à alfabetização da escrita, aproximando-se do conceito de “letramento” relacionado à capacidade de ler e escrever, sendo a escrita o seu ofício (GOMES, 1996; SOARES, 2009).

Para entender os fatores que envolvem a alfabetização em desenho nos cursos de Design, relacionado ao desenho em perspectiva de modo empírico, buscou-se o ensino do desenho de observação, destacando três pilares: i) técnica; ii) percepção; e iii) expressão. O domínio desses pilares permite ler e/ou representar imagens; aprimora as criações e comunica com clareza as ideias geradas.

Esse estudo está focado no desenho de observação o qual desenvolve além da visão espacial, conforme argumenta Japur (2021, p. 65) “quando se desenha à mão livre, tão importante quanto o desenvolvimento da motricidade fina é o uso da imaginação e da memória”. Sob esse ponto de vista o desenho de observação é uma possibilidade de alfabetização em desenho; pois, a habilidade visuoespacial se apresenta como uma capacidade cognitiva humana, e seu desenvolvimento pode ocorrer por meio do desenho manual, que evidencia a individualidade, a perenidade e a exclusividade; seu ensino pode proporcionar o melhoramento das atividades cognitivas e aperfeiçoar a concentração, o raciocínio, a reflexão, a imaginação, e contribuir no processo criativo projetual. Estudos demonstraram os benefícios do esboço à mão livre: melhor comunicação e visualização em três dimensões das ideias geradas no processo projetual (SILVA et al, 2019; BECKMANN e KRAUSE, 2011; SILVA, 2016; CURTIS e RONALDO, 2015; TONE, 2021).

No Design, Cross (1999) argumenta que os esboços à mão livre são importantes por fazerem parte do processo natural do Design; entender a sua importância é algo que recentemente tornou-se objeto de estudo pelos pesquisadores dessa área. Medeiros (2002) destaca que em uma época em que programas computacionais auxiliam projetos de Design, o desenho manual torna-se indispensável para o processo criativo. Neste contexto, a atenção de vários estudiosos se dirige aos esboços onde o gesto é protagonista. Para esse tipo de desenho é necessário treinamento de

habilidades psicomotoras e o desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Antes de decifrar o traço em seus aspectos expressivos, é preciso considerar a preparação, realizada por meio do desenvolvimento da habilidade motora e da motricidade fina para se ter um desenho que transmita segurança, com habilidade no traço, pois, o desenho à mão livre pressupõe o seu domínio. Essa capacidade também pode ser desenvolvida por meio da escrita, porém existem alunos, que escrevem pouco à mão livre (digitam); com isso, eles têm os movimentos para o desenho engessados (movimentos da mão, do ombro e do cotovelo).

A execução de desenhos se vale de convenções, Derdyk (2015, p. 138) diz que “tal como o papel e a representação do plano, ou o ‘campo da representação’, a linha é uma ‘convenção’, pois de fato ela não existe na natureza. A linha é um fato mental, uma abstração”. A linha é um elemento da linguagem visual fundamental para o desenho, a base de seu meio de expressão. Mesmo quando se utilizam formas e massas com gradação para simular volumes e/ou texturas, esses são realizados inicialmente com um agrupamento ordenado de linhas (traços estruturais).

A identificação do traço no desenho considera a sua natureza destacada por Derdyk (2015, p.42) que refere-se ao desenho como urgências expressivas que acompanham o pensamento e “possui uma natureza que enfatiza o transitório, o efêmero (...) acompanha a rapidez do pensamento, responde às urgências expressivas: o desenho feito às pressas para indicar o melhor caminho, a sequência de desenhos em busca da melhor solução para tal encaixe de madeira, o desenho para afirmar simplesmente uma necessidade existencial, poética e estética”.

A expressão gráfica é o meio pelo qual os designers realizam sua prática profissional. As habilidades psicomotoras estão associadas à destreza e aptidão, às vezes desnecessária quando o meio de expressão é o desenho digital; porém, Cross (1999) argumenta que os desenhos à mão livre auxiliam o pensamento e o raciocínio na atividade criativa. O desenho, na atividade projetual, é um tipo de amplificador de inteligência, tal como a escrita, para todos os seres humanos. Conforme o autor, sem a escrita pode ser difícil explorar e resolver raciocínios, sem o desenho é difícil para os projetistas explorarem e desenvolverem suas criações. O desenho, em analogia com a escrita, é mais do que simplesmente uma ajuda da memória externa, ele habilita e estimula os tipos de pensamento que são relevantes para tarefas cognitivas específicas do pensamento projetual. Sob essa perspectiva, o traço, relacionado ao desenho expressional, faz parte da morfologia do desenho, sendo essencial no processo criativo projetual; configura a criação do produto, demonstra a destreza e a emoção de quem desenhou, permite fluência e qualidade no processo criativo.

Busca-se, nesse recorte, compreender o desenho expressivo dentro das linguagens utilizadas pelo Design, na geração de alternativas, avaliando a expressão do traço. Nesse contexto, o termo “linguagem do traço” foi usado por Edwards (2002, p. 70) quando argumentou que a “linguagem do traço é precisa, sutil e vigorosa”. Os traços aqui estudados são aqueles realizados nos desenhos da primeira fase projetual nas criações de Design – desenho de comunicação da fase inicial do projeto - esboço

(sketch ou *Talking Sketch*³). Medeiros (2004) define como esboço o desenho voltado para a comunicação entre a equipe, sendo mais claro e refinado do que os rascunhos e rabiscos. Pretende-se decifrar esse tipo de desenho em seus traços que delimitam formas, e por sua vez formas que geram percepções que afetam a emoção.

Decifrando o traço sob a ótica da alfabetização em desenho no Design, este estudo explora o traço, sua expressividade, sob quatro aspectos: i) Identificação (leitura da gramática, apreciação da linguagem visual e entendimento das emoções); ii) Interpretação (significado ponto de vista da semiótica); iii) Intenção (revela o hemisfério cerebral dominante); iv) Percepção (teoria da forma).

Identificação do Traço: Gramática, Linguagem Visual e Emoções

A identificação aqui proposta apresenta a linguagem do traço em seus aspectos representacionais e emocionais na leitura da gramática, na apreciação dos elementos da linguagem visual e no entendimento das emoções. Fatores esses que preparam para interpretação e entendimento da intenção implícita no traço.

1. Leitura do Traço: Entendimento da sua Gramática

Pode-se relacionar a leitura da imagem (e do traço) com as reflexões de Van Gogh (1853 – 1890) em suas cartas a seu irmão Teo, quando argumentava que era preciso “aprender a ler”, assim como era preciso “aprender a ver” e “aprender a viver” (VAN GOGH, 2002).

“Aprender a ver” consiste em educar o olhar e para ver/ler imagens requer uma alfabetização similar à leitura da escrita que ocorre por meio do conhecimento da gramática (conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada); um tratado descritivo-normativo da morfologia e da sintaxe de uma língua. Em analogia, na linguagem do desenho gramática é um conjunto de prescrições necessárias para sua alfabetização, que segundo Gomes (1996) ocorre no campo da morfologia (elementos) e da sintaxe (sua aplicação).

A leitura do desenho ocorre por meio da percepção intuitiva. Edwards (2002, p. 62) complementa dizendo que “parece possível que a linguagem do desenho derive de estruturas cerebrais inatas, assim como a linguagem verbal aparentemente deriva de uma estrutura inata”. Identificamos esse fato na semelhança da relação das palavras com as imagens, dos títulos dos desenhos com os próprios desenhos. “As palavras (os títulos) não podem substituir totalmente as imagens, mas, se bem escolhidas para se ajustar à imagem, podem ‘rotular’ imagens de forma a que estas possam mais tarde ser evocadas no ‘olho da mente’, conservando assim a sua

3 Van der Lugt (2001) denomina os desenhos feitos rápido que servem para dar suporte as discussões em grupo de projeto, contexto visual compartilhado (comunicação e reflexão).

complexidade” (EDWARDS, 2002, p. 63). Sob esse ponto de vista, Edwards (2000, p. 100) salienta a importância de pensar por meio do desenho e critica a atividade verbal no ato de desenhar, argumentando “se o conhecimento verbal da verdadeira forma do cubo suplanta a percepção puramente visual do aluno, o resultado é um desenho ‘incorreto’”.

2. Apreciação dos Elementos da Linguagem Visual

Dentro da gramática do desenho a morfologia é compreendida, por alguns autores, como um conjunto de elementos da linguagem visual necessário para a expressão visual. Dondis (1997) destaca como elementos de desenho: o contorno, a direção, a cor, o tom, a textura, a escala, a dimensão e o movimento. Já, Gomes (1998) considera morfologia o estudo dos elementos da linguagem do desenho, incluindo: o ponto, a linha, a configuração (plano), a forma (volume), a hachura (textura) e o croma (luz). O domínio desses elementos habilita um indivíduo para a linguagem do desenho e o traço insere-se neste contexto.

No que se refere à morfologia do desenho, Wong (2001) classifica os elementos em três conjuntos: i) **conceituais** (ponto, linha, plano e volume); ii) **visuais** (formato, tamanho, cor e textura); iii) **relacionais** (direção, posição, espaço e gravidade); práticos (representação, significado e função). Os aspectos visuais e conceituais compreendem os elementos da linguagem visual em si; Já, os aspectos relacionais e práticos auxiliam a alfabetização do desenho, na percepção da forma e sua composição no plano bidimensional.

Estes elementos acima descritos são categorizados por Massironi (2010) quando argumenta que o processo de desenho abrange: i) **Elementos primários**: que se referem à tipologia e à construção gráfica do desenho, como o traço, o plano de representação e a ênfase dos elementos com vista a informar; ii) **Elementos secundários**: que dizem respeito aos âmbitos intelectual, social e ambiental; derivam da capacidade mental do desenhista, seu estado de espírito e personalidade e o ambiente e a cultura que integra.

Sob o ponto de vista da “linguagem do traço”, classifica-se a linha como: i) desdobramento do ponto entendida como elemento da linguagem visual; ii) elemento com posição e direção; iii) limitada por pontos; iv) formadora da borda de um plano; v) uma sequência de pontos muito próximos entre si de maneira que se identifica duas configurações: linha reta ou curva (EDWARDS, 1984; WONG, 2001).

A **linha reta** é uma invenção da visão humana em busca da simplicidade, característica das formas feitas pelo homem. Arnheim (2004, p. 173) destaca que a essa linha “nunca ocorre na natureza; elas existem apenas no cérebro humano. Onde os homens insistem em empregá-las”. Ela aumenta a sensação de direção; como elemento conceitual, pode-se defini-la como a memória do deslocamento de um ponto (trajetória). Como elemento visual sua cor e textura são determinadas pelos materiais que são utilizados para representá-la e pela maneira como é realizada.

Simbolicamente, a linha reta manifesta a determinação e a ordem; expressa o regular, o que a mente apreende como mundo dos regulamentos, da disciplina, das leis, da vontade e da razão. Transmite frieza de sentimento e possuem três movimentos essenciais: i) linha horizontal: é nela que o homem relaxa, descansa e morre; ii) linha vertical: o plano tornou-se altura; iii) linha diagonal: é secundária em relação à horizontal e à vertical, união das duas (WICK, 2001).

Segundo Kandinsky (1996) a **linha reta diagonal** é a forma mais concisa da infinidade de possibilidades dos movimentos; possui uma tensão interior maior do que a linha horizontal e vertical. Quando as linhas se quebram, formam **ângulos**. De acordo com ele o ângulo reto é o mais objetivo de todos é mais frio, estável e duro. Nos **ângulos agudos** (fechados), percebemos uma forte tensão, desejo de abrir-se, de desabrochar; sua aplicação dá reforço à sensação de movimento. Nos **ângulos obtusos** (abertos) há uma entrega de quem já se abriu; é um ângulo acolhedor e feminino (passivo e relaxado).

A **linha horizontal** transmite calma e induz à profundidade; ao passo que a **linha vertical** é incisiva e determinante. Para exemplificar essas duas sensações sugere-se analisar as obras de Mondrian (1872 – 1944), pintor abstrato do movimento Neoplasticismo que pintava utilizando somente horizontais e verticais, referindo-se aos aspectos: plenitude da linha horizontal; opressividade da linha vertical. A interação da linha horizontal e vertical relaciona-se com a sensação de equilíbrio, experiência que resulta da interligação entre tensões que podem absorver-se ou anular-se e provocarem no observador uma sensação de relaxamento quando constatada. O equilíbrio é tão fundamental na vida do ser humano, que o contrário é o colapso (parece acidental, transitório e instável, apresenta sensação de possível mudança). Esse processo de estabilização impõe a todas as coisas vistas um eixo vertical com um referente horizontal secundária - constante inconsciente, que determina os fatores estruturais que medem o equilíbrio. A procura de equilíbrio se deve à compensação do peso visual de cada elemento (DONDIS, 1997).

Um ponto que se movimenta por uma força resulta em uma linha reta; quando esse mesmo ponto se movimenta por duas forças tem-se a **linha curva**, denominada de o território dos sentimentos, da suavidade, da flexibilidade e do feminino. Uma pressão lateral contínua, na linha reta, faz com que ela não quebre, se transformando em arco. Na linha curva, flexível, há a possibilidade de encontrar-se com o seu começo, gerando um círculo. Esse tipo de linhas são preferidas pela mente humana, como demonstra os psicólogos pesquisados *gestaltistas*. O redondo, curvilíneo e ondulante, encontra-se em oposição a linha reta e angulosa (GOMES FILHO, 2004).

3. Entendimento das Emoções na Leitura do Traço

Quanto aos aspectos emocionais, um traço desenhado à mão pode passar segurança ou insegurança, sem considerar aqui os motivos que levam a essa identificação. Estes aspectos emocionais do traço são exemplificados por meio de um

exercício de desenho de caligrafia⁴ (Figura 1) adaptado da proposta de Edward (2002), que acredita que a caligrafia é um indicador de personalidade de cada indivíduo. Edward (2002, p. 66) comenta que “se você é uma pessoa que diz: ‘sou uma negação para o desenho’, essa não é uma afirmação verdadeira, quase todo dia você faz um desenho usando traço (...) ‘desenha’ o seu nome”. As letras do alfabeto não variam, mas o traço com que cada pessoa desenha a assinatura é único e diferente em cada indivíduo. De acordo com Edwards (2002, p. 68) “as características de personalidade influenciam a caligrafia”.

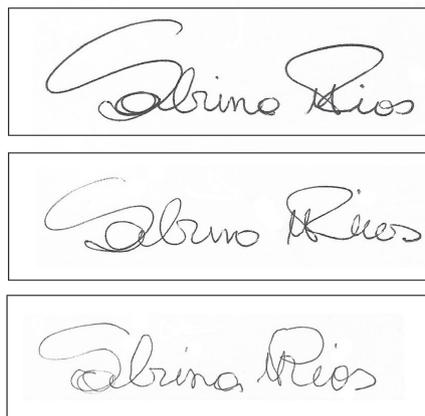


Figura 1: Exercício de percepção da assinatura, adaptado de Edwards (2002). Fonte: Elaborada pela autora.

Edwards (2002, p. 69) comenta que “a mente pode apreender a assinatura inteira numa fração de segundo”. Sob essa percepção, certamente a terceira linha demonstrará um maior grau de ansiedade e insegurança. Uma vez que a assinatura é a mesma em todos os campos e é o traço que muda, interferindo na leitura. As assinaturas da Figura 1 foram transformadas de três modos diferentes: i) a primeira é assinatura normal; ii) a segunda é assinatura feita com os olhos fechados, que já aumenta a insegurança; iii) a terceira é realizada segurando a caneta na extremidade superior.

No que diz respeito à leitura visual dos traços das assinaturas (ou qualquer outro tipo de desenho) esses transmitem diferentes graus de segurança, incerteza e falta de domínio psicomotor. Optou-se por esse exemplo porque o traço pôde inferir no tocante à segurança ou insegurança, contentamento ou aflição, facilidade ou dificuldade, clareza ou confusão, prazer ou aborrecimento. Edwards (2002, p. 69) esclarece que o traço pode registrar não sua assinatura como todos os estados de espírito e possível variabilidade; mas, “o traço ainda reflete, de modo único e específico, você e mais ninguém”.

4 Proposta do exercício: Observem as assinaturas fictícias como se fossem desenhos, detendo-se nas características expressivas da imagem (sem considerar o significado da palavra), lendo intuitivamente os traços. Edwards (2002), ao propor um exercício similar, sugere observar as assinaturas de cabeça para baixo. **Objetivo do exercício:** Identificar o grau de ansiedade, segurança e insegurança de cada assinatura.

Quanto aos aspectos representacionais do traço destaca-se a habilidade motora, que se relaciona com a destreza. Escrever rápido e legível ou “desenhar bem” é demonstração de destreza, de boa habilidade manual, que possui níveis de implicação, variando em cada indivíduo. Diferente do pensamento Renascentista, essa habilidade não está relacionada com talento e sim com treinamento.

O desenho pode materializar os sentimentos que as palavras não conseguem verbalizar, tem a capacidade de demonstrar as emoções que muitas vezes não sabíamos. De acordo com Edwards (2002, p. 62) o desenho materializa o pensamento de um modo diferente da linguagem verbal, mostram “relações que são entendidas imediatamente como uma única imagem, lá onde as palavras são necessariamente encerradas numa ordem sequencial”. De acordo com ela, rabiscos, linhas ou traços feitos no papel, com ou sem intenção de reconhecer uma imagem, revelam o que estava acontecendo na mente de quem os fez.

Outro fator considerado na leitura do traço, sob o ponto de vista da emoção, é a velocidade com que se desenha uma linha, revelada: i) na textura; ii) no peso visual; iii) na desigualdade e fluência do traço (FIGURA 2).

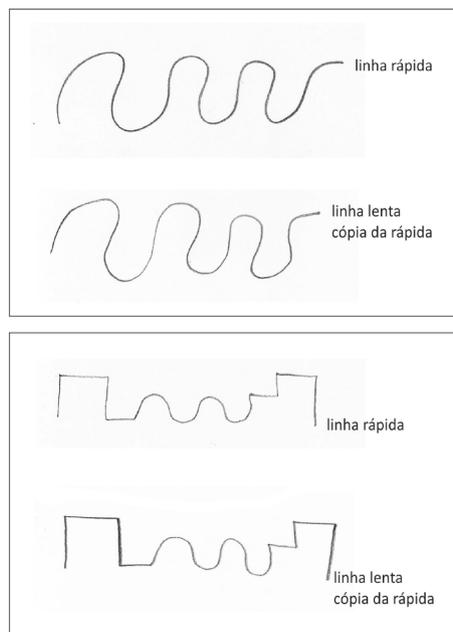


Figura 2: Representação de linhas com diferentes velocidades Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar a Figura 2 destaca-se: i) as linhas lentas nunca reproduzirão a expressão das linhas rápidas; ii) a linha comunica a velocidade exata a qual ela foi desenhada. A rapidez ou lentidão do traço é um meio de expressão, que transmite emoção. Essa análise pode ser levada para os desenhos dos esboços de Design, considerando a expressividade dos desenhos, com apelo emocional que demonstra o gesto humano em sua segurança e destreza.

Interpretação: Significado do Ponto de Vista Semiótico

O significado do traço, no desenho expressivo no processo projetual de Design, é percebido por meio da semiótica plástica, onde a linha (traço) configura as formas e essas por sua vez transmitem significados⁵. Existe o costume de “ler imagens” desde criança, seja assistindo desenhos animados, lendo histórias em quadrinhos, ilustrações em revistas, livros e propagandas. Entende-se logo cedo quando diversos agrupamentos de traços são signos visuais com significado; como por exemplo, a caricatura de uma pessoa, um animal, uma árvore, instruções em um manual, entre diversas outras formas expressas pelo desenho.

O traço, do ponto de vista da semiótica, entende o desenho segundo um sistema no qual cada signo ocupa uma posição específica e se relaciona com os outros signos pertencentes a este conjunto; um modo de apreender a realidade em um sistema de signos linguístico visual. O signo visual, quando figurativo, possui semelhança visual (realista ou não) com o que foi representado; quando abstrato não se busca significado e sim sensações.

O signo visual é classificado em dois tipos: o icônico e o plástico. O significante plástico vai além da leitura figurativa, se ocupa da descrição do arranjo da expressão de todo e qualquer texto visual, classificado em: o plano da expressão e o plano do conteúdo. Em paralelo existem três categorias plásticas: i) as cromáticas, que tratam a cor; ii) as eidéticas, que tratam a forma; iii) as topológicas, que tratam a distribuição de cores e formas (composição) (GREIMAS, 1984).

Considerando a composição das formas no espaço bidimensional, aliando o plano da expressão com o plano de conteúdo, busca-se a categoria topológica responsável pelas formas, desde as mais simples, como as formas básicas (quadrado, círculo e o triângulo), até as complexas geradas por suas combinações (todas as formas existentes na natureza, e representadas, derivam das combinações e projeções espaciais das três formas básicas). Este contexto foi exemplificado nas aulas da *Bauhaus* na primeira fase “expressionista” (logo após a inauguração em 1919, na cidade de Weimar/Alemanha). Fase expressionista foi uma denominação dada posteriormente por darem prioridade à expressão emocional e à individualidade dos alunos. Nesse período ocorreram as buscas dos significados a partir das formas básicas, na construção da teoria da linguagem visual (WICK, 2011).

Johannes Itten e Kandinsky foram professores dessa fase da *Bauhaus* e acreditavam que as formas de expressão pudessem estar contidas em um “dicionário visual elementar”. Johannes Itten (1888 – 1967)⁶ em suas aulas, por meio de exercícios

5 Na semiótica visual, a imagem é considerada como uma unidade de manifestação auto-suficiente, como um todo de significação, capaz de ser submetido a análise. Nesse caso a imagem é um objeto semiótico, seu sentido é o resultado de uma leitura que o constrói e é vista como um signo definido por sua relação de semelhança com a ‘realidade’ do mundo exterior (a partir das convenções sociais).

6 Itten misturou em suas aulas ideias místicas, religiosas e artísticas numa peculiar construção pedagógica. Na *Bauhaus*, ele lecionou no ensino preliminar, no qual os alunos aprendiam (de maneira nova e exploratória) princípios e as técnicas básicos da linguagem visual.

de “desenho cego”, explorava o automatismo, movimentos rítmicos de desenhos que estimulava a criatividade de seus alunos. O seu método de ensino influenciou o conceito contemporâneo de “empatia”, o qual entende o gesto e o movimento da forma como expressões da emoção. Os trabalhos realizados por seus alunos tinham como característica o uso de formas elementares, como o quadrado, triângulo e formas ovoides, rabiscadas como um modo de exploração primária. O desejo de Itten era o de libertar o poder criativo individual permitindo que cada aluno trabalhasse na sua habilidade específica. De acordo com a teoria das formas de Itten atribuíam significado para cada uma das formas geométricas elementares. Seu método de ensino possuía características que eram ao mesmo tempo científica e intuitiva. Já, Kandinsky (1866 – 1944)⁷ procurou achar uma significação para as formas básicas, ligando-as aos sentidos. Em seus estudos afirmava que a boa solução formal causa uma “ressonância interior”, para ele o sistema visual se assemelha ao linguístico. Define a linha como um único ponto arrastado através de um plano bidimensional. A linha é um índice espacial ou gráfico de um evento temporal, determina o movimento do desenhista. De forma similar, um plano é o registro deixado por uma linha em movimento (WICK, 2001).

Embora as formas básicas auxiliem a estruturação dos elementos nos desenhos, salienta-se aqui a percepção dos seus significados. Cada uma das formas básicas nasce de maneira diferente, tem medidas internas próprias e comporta-se de modos diversos explorados como diferentes fenômenos: decomposição, recomposição e ritmos visuais. No **quadrado** com o ângulo reto é mais simples e objetivo, formado por duas linhas horizontais e duas verticais, que se encontra em quatro ângulos retos; anti-dinâmico impede de movimentar-se com facilidade (estável e limitado); associado ao número quatro, o quadrado também é o símbolo do mundo estabilizado; identificação com o poder e o domínio, o controle e a força. Representa a fixação e a permanência (FISHER, 1987).

O **triângulo** assim como o quadrado se destaca por sua combinação de linhas retas e ângulos acentuados, em alguns aspectos é percebido de modo similar ao quadrado; porém, os triângulos transmitem poder, força e energia, são considerados arrojados, estão associados ao masculino. Dependendo do posicionamento do ângulo e da base do triângulo pode transmitir uma sensação de tensão, dinamismo, estabilidade ou instabilidade (FISHER, 1987).

O **círculo** com a linha curva é resultado de duas forças que exercem pressão lateral simultâneas sobre o ponto, sendo uma delas contínua e preponderante. Quanto maior for essa pressão lateral, a linha se arqueia cada vez mais até o ponto limite de fechar-se sobre si mesma gerando o círculo. Quando isso ocorre, fim e começo se fundem, com toda sua solidez. Movimento, continuidade, autofecundação, eterno retorno da manifestação ao interior de sua origem, conhecimento sobre si próprio (FISHER, 1987).

O significado do traço depende do contexto da composição. A semiótica

⁷ Kandinsky é considerado como o introdutor do abstracionismo na arte, pintor russo começou a dar aulas na *Bauhaus* a convite de Gropius, naturalizando-se alemão.

plástica trata do arranjo da expressão do texto visual. A percepção das formas básicas pelos professores da *Bauhaus* está adequada a composição das formas, vincula-se à busca de sentido por meio da percepção e emoção, afastando-se do sentido icônico isolado (GREIMAS, 1984).

Intenção: Revela o Hemisfério Cerebral Dominante

A neurociência cognitiva⁸ avalia o cérebro e aspectos do sistema nervoso e do comportamento humano, identificando a localização das áreas do cérebro que controlam comportamentos e habilidades específicas: o hemisfério esquerdo (responsável pela linguagem escrita e verbal) analisa, abstrai, conta, planeja, verbaliza e faz declarações racionais baseadas na lógica; e o hemisfério direito (Trata das habilidades manuais não verbais) compreende metáforas, sonha, cria novas combinações de ideias, contribuindo para o aprimoramento da criatividade.

De acordo com Edwards (2002) os desenhos revelam qual lado cerebral dominou durante o processo de desenho. O traço pode demonstrar o predomínio da racionalização ou intuição de cada pessoa ao desenhar. Edwards (2002, p.60) defende a ideia de que “o desenho puro – ou seja, traços sobre o papel que representam a expressão pura, destituída de quaisquer imagens realistas ou simbólicas – pode revelar pensamentos dos quais nem o pensador tem consciência”. O traço revela o hemisfério cerebral dominante em um ato automatizado, inconsciente, comum na nossa cultura predominantemente verbal (tecnológica) voltada para o uso do hemisfério esquerdo. Para Edwards (2002, p. 70) “ler a linguagem do traço exige um modo de pensar semelhante ao que usamos para o reconhecimento de rostos”, onde se confia inconscientemente no pensamento visual relacionado ao uso do hemisfério direito do cérebro ao processar informações complicadas e sutis; por exemplo, para reconhecer pessoas e inferir o seu humor. Ou seja, reconhece-se sem entender como foi o processo.

Intenção: Revela o Hemisfério Cerebral Dominante

O traço é uma parte do todo da composição. As coisas que a mente humana enxerga se comportam como totalidades, porém, o que se vê numa dada área do campo visual depende do seu lugar e função no contexto total. Assim, alterações específicas podem modificar a estrutura do todo (ARNHEIM, 2004).

8 O neurologista americano Roger Sperry (1913-1994), do Instituto de Tecnologia da Califórnia pesquisou as funções e inter-relações dos hemisférios cerebrais, estimulando separadamente cada um, através da projeção controlada de imagens. Os resultados dessa pesquisa deram a ele o Prêmio Nobel de Medicina em 1981 (Edwards, 1984).

A teoria da forma considera a relação dos elementos isolados com o todo, com base nos postulados da Gestalt⁹ que determinam que toda forma percebida está relacionada com as forças integradoras do processo fisiológico cerebral, num auto-regulamento intuitivo do sistema nervoso central que procura a estabilidade, a organização e a coerência. Os gestaltistas desenvolveram experimentos e identificaram algumas constantes quanto à maneira como se estruturam as formas percebidas, chamadas de “leis de organização da forma” (GOMES FILHO, 2004).

Os estudos da Gestalt explicam a causa da atratividade na pré-atenção, procuram compreender os processos psicológicos envolvidos na percepção da forma, além dos estímulos físicos que agradam o observador pela sua harmonia e unidade. Cada elemento da natureza é um organismo distinto, porém os gestaltistas constataram que se generaliza, ao abstrair as irregularidades incidentais e percebem-se as totalidades (RIBEIRO, 1985).

A Gestalt procurou argumentar as diferentes impressões causadas por um mesmo elemento em contextos diferentes. Para isso, uma boa representação da forma pode ser concebida de acordo com as propriedades da visão humana. Com base nessas propriedades sugeriram que em uma imagem não existe uma leitura de partes isoladas, mas estados de relacionamento com padrões de percepção, listados no Quadro 1, que podem ser relacionados à linguagem do traço.

⁹ As teorias da Gestalt compreendem as teorias elaboradas por um grupo de psicólogos Alemães, entre as décadas de 1920 a 1940, as quais tratam de princípios que fundamentam o funcionamento da percepção visual. Na época, foram desprezadas; atualmente, são referências para a criação e análise de produtos industriais, sugerem que a visão humana tem predisposição para reconhecer padrões, pois, avaliaram as capacidades operacionais do programa que existe em nossa mente.

ALGUNS PRECEITOS DA <i>GESTALT</i> QUE PODE SER RELACIONADO A LEITURA DO TRAÇO	
Reconhecer simetrias:	A mais significativa das capacidades, pois além de a preferirmos, temos grande habilidade para identificá-la nas formas naturais, complexas e em simetrias incompletas ou distorcidas .
Detectar formas geométricas:	Formas geométricas puras (quadrado, triângulo e círculo). Supõe-se que seja pela simetria, que se identificam e memorizam as formas geométricas com mais rapidez que as formas irregulares. Essa capacidade de visualizar as formas geométricas auxilia a construção da representação.
Reconhecer padrões regulares claros:	Ocorre pelo fato de associarmos as formas geométricas ao reconhecimento de simetrias , com isso é possível reconhecer o padrão estrutural em imagens ou representações observadas.
Perceber as formas como um conjunto:	Acontece quando as formas se situam próximas entre si; tendem a ser percebidas como um conjunto , determinadas pela lei da proximidade.
Agrupar formas semelhantes como um padrão e dar um destino comum as formas supostamente deslocadas:	Esse fato permite-nos analisar várias formas como uma mesma estrutura. Quanto maior o número de características e estímulos em comum, maior será a similaridade e a tendência para agrupá-las (semelhança de características físicas de intensidade, cor, tamanho e peso). Tendemos a agrupar as formas por critérios, associadas a uma disposição objetiva. Por isso, identificamos coerências estruturais para leitura da imagem e confeccionamos estruturas organizacionais , para auxiliar a representação, composição e leitura da forma no plano.
Direcionar uma continuidade:	Percebemos o conjunto ; tendemos a dar uma trajetória ou um prolongamento aos seus componentes, direcionando, dessa maneira a leitura.
Perceber facilmente as formas fechadas e completar as informações:	O fechamento facilita a identificação da forma, tendemos a fechar as formas abertas, dar continuidade complementando por continuidade . Pode-se ainda complementar por sugestão, através de hipóteses visuais, o que comprova que enxergamos aquilo que pensamos ver, que podemos induzir a leitura de uma forma ou imagem.
Identificar a figura e o fundo:	Quando o olhar se dirige para as partes de qualquer campo diferenciado, percebe-se que, invariavelmente, existe parte do campo que se sobressai às outras. O que se destaca é denominada de figura, e os demais como fundo. A figura tende a ser mais bem definida e localizada, mais sólida e integrada, enquanto que o fundo parece ser mais difuso. Muitas vezes, uma figura pode ser vista mesmo quando o contorno físico não está claro. A configuração do fundo influencia na leitura da figura e vice-versa .
Preferir uma complexibilidade mediana:	A principal causa da atração visual não é a complexidade intrínseca da forma, mas a que é percebida pelo observador. Uma forma bastante complexa pode parecer mais simples se for familiar. A simplicidade tende a aumentar a segurança das pessoas , da mesma forma que o desconhecido ou a complexidade provocam insegurança . Temos preferência por uma complexidade mediana. Formas consideradas muito simples ou muito complexas apresentam baixo grau de preferência.
Dar significado simbólico às formas:	Esse fato auxilia a atratividade. Uma forma nunca vista pode não causar estranheza, por parecer familiar ou simbolizar algo familiar. Esse processo é instintivo , pois procura nas emoções e sentimentos ligados a formas semelhantes vistas anteriormente e armazenados na memória.
Ser atraído por linhas curvas:	Essa atração está relacionada diretamente com a procura de continuidade , pois a linha curva dirige a leitura com fluidez. O arredondamento possui uma leitura visual mais simples, pois está associado a um determinante de continuidade.
Procurar a pregnância da forma:	A pregnância determina a boa forma percebida e está relacionada com a estabilidade provocada ao observador . Estabelece que as forças de organização da forma tendam a se dirigir às condições dadas no sentido de clareza, harmonia, unidade e equilíbrio. Estabilidade de uma percepção.

Quadro1: Preceitos da *Gestalt* e a linguagem do traço Fonte: Adaptado de (GOMES FILHO, 2004).

Considerações Finais

A expressão gráfica, no contexto projetual, vai desde os rabiscos e as anotações iniciais até o desenho computacional com alto grau de detalhamento, no final do projeto. O desenho expressivo dentro do processo projetual, tem a função de comunicar as ideias geradas na fase inicial do projeto. O foco deste estudo está no desenho inicial, na expressividade do traço dos esboços realizados à mão livre, que transmitem emoções e percepções específicas.

Sabe-se que é possível identificar o autor dos desenhos (quando não é feito

por iniciantes) por meio do estilo individual demonstrado da expressão do traço; que além de demonstrar individualidade e estilo, faz transparecer a emoção do autor e determina a estética percebida. Acredita-se que essa pesquisa bibliográfica e suas reflexões, sob os aspectos de identificação (leitura da gramática, apreciação da linguagem visual e entendimento das emoções), interpretação (significado ponto de vista da semiótica); intenção (revela o hemisfério cerebral dominante) e percepção (teoria da forma) podem contribuir na alfabetização do desenho nas graduações de Design. Os esboços das criações em Design possuem traços que além de delimitar formas, demonstram o gesto de quem desenhou, geram percepções e interpretações. Assim, este estudo procura instigar a percepção das sutilezas implícitas em leituras realizadas de modo intuitivo.

Classifica-se o desenho projetual de caráter expressivo como desenho de comunicação, realizados à mão livre nos projetos de Design, com a função de comunicar ideias distintas. Este tipo de desenho de comunicação é usado para discutir as criações; ou eventualmente na fase final para contribuir para a sua fabricação. Diferentes autores, da área do Design, definem o desenho expressional, entre eles Medeiros (2004, p.95) que conceitua o desenho expressional como “representações gráfico-visuais informais, cuja função é refletir, registrar, assistir, desdobrar, ordenar, sistematizar com flexibilidade, rapidez e estabilidade o pensamento fluído na etapa conceitual da projeção inovativa de produtos industriais”. Linhas, feitas à mão livre, modelam imagens na construção de esboços provisórios no processo criativo projetual, são expressas por uma variação da pressão do traço. Ler esses desenhos é mais do que compreender o significado expresso, pois fica visível a emoção e o envolvimento do desenhista. Acredita-se que considerar esses aspectos expressivos na leitura dos esboços, nas criações de Design, especificamente no meio acadêmico, contribui para a educação do Design e alfabetização do desenho; envolvendo aspectos motivacionais.

Agradecimentos

As autoras agradecem a CAPES e ao CNPq por seu apoio financeiro.

Referências

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**. Tradução Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

CROSS, Nigel. **Natural intelligence in design**. Design Studies, v. 20, n. 1, p. 25–39, Jan. 1999.

BECKMANN, Gregor; KRAUSE, Dieter. **Development of functional mock-ups for engineering design education**. International Conference on Engineering and Product Design Education 8 & 9, University, London, UK, 2011. Disponível em: <<https://www.esignsociety.org/publication/30892/Development+of+Functional+Mock-ps+for+>

[Engineering+Design+Education](#)> Acessado em: 02/01/2022.

CURTIS, M. do C.; RONALDO, L. **Desenho técnico nível básico a mão livre: um instrumento didático**. Revista Educação Gráfica. ISSN 2179-7374, V.19 – n°. 03, 2015. Disponível em: <<http://www.educacaografica.inf.br/artigos>> Acessado em: 02/01/2022.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, Ediouro/ 80735, 1984.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o artista interior**. Tradução Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Claridade, 2002.

FISHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. Tradução – Leandro Kondel. Ed. Guanabara. 9ª edição, 1987.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto**: Sistema de Leitura Visual da Forma. São Paulo: Escrituras, 2004.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros et al. **O Desenho Operacional no Projeto de Produto Industrial**. 2011, [S.l.]: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhando – Um panorama dos sistemas gráficos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 1998.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhismo**. Santa Maria: Editora da UFSM, 1996.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semiótica figurativa e semiótica plástica**. Revista Significação, São Paulo: USP, 1984.

JAPUR, Lea Maria Dorneles. **Habilidades espaciais e entendimento geométrico dos calouros na engenharia**: um diagnóstico necessário. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Arquitetura, Programa de Pós-Graduação em Design, Porto Alegre, 2021.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto linha plano**. Tradução Jose Eduardo Rodil. Lisboa: Edicoes70, 1996.

MASSIRONI, Manfredo. **Ver pelo Desenho** - Aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos. 2ª ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

MEDEIROS, Ligia Maria Sampaio de. **O desenho como suporte cognitivo nas etapas preliminares do projeto**. Tese (Doutorado) – COPPE, Programa de Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MEDEIROS, Lígia. **Desenhística: a ciência e a arte de projetar desenhando**. Santa Maria: sCHDs, 2004.

PEI, Eujin. **Building a common language of design representations for industrial designers & engineering designers**. 2009. Tese (Doutorado) - Faculty of Social Sciences and Humanities Department of Design and Technology, 2009.

RIBEIRO, J. P. **Gestalt – Terapia: Refazendo um Caminho**. São Paulo: Summus, 1985.

RODRIGUES, Ana Leonor Madeira. **O que é desenho**. Lisboa: Quimera, 2003.

SILVA, Dorcas Araujo da.; CIOCHI SOUZA, João F.; GALDINO, Yara S. N. **O uso do desenho de observação na construção de repertório arquitetônico**. In: GRAPHICA 2019, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Tarcízio; STABILE, Max (Orgs.). **Monitoramento e pesquisa em mídias sociais: metodologias, aplicações e inovações**. São Paulo: Uva Limão, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TONE, Hugo C. Gómez H.C.; GUTIERREZ, Jorgr Martin.; ESCAPA, John Bustamante; ESCAPA, Paola Bustamante. **Spatial Skills and Perceptions of Space: Representing 2D Drawings as 3D Drawings inside Immersive Virtual Reality**. Appl. Sci. 2021. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2076-3417/11/4/1475>> Acessado em: 02/01/2022.

VAN DER LUGT, Remko. **Sketching in design idea generation meetings**. 2001. Tese (Doutorado) - Delft University of Technology, 2001.

VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Théo**. Porto Alegre: L&M, 2002.

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

WONG, Wucius. **Princípios da forma e do desenho**. São Paulo: Martins fontes, 2001.

Submissão: 23/02/2023

Aprovação: 25/03/2023

A potência pictórica da deformação na produção sensível de devires-outros

The pictorial power of deformation in the sensitive production of other-becomings

El poder pictórico de la deformación en la producción sensible de devenires-otros

Débora Curti¹

Roberta Stubs²

1 Mestranda em Artes Visuais na Universidade Federal de Pelotas, graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7585201272058996> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1027-2195> E-mail: debora_curti@hotmail.com

2 Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista. Professora do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2803604153143718> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1089-5499> E-mail: robertastubs@gmail.com

RESUMO

É possível criar devires-outros através da deformação da imagem do sujeito? Explorando a mistura entre as linguagens da pintura e da fotografia, investigamos essa possibilidade artisticamente através de criações de deformações em transparências. A deformação é aqui entendida enquanto potência pictórica disruptiva – meio potente de suspensão do sujeito em favor do devir, a partir da Lógica da Sensação proposta por Gilles Deleuze em seu livro sobre o pintor Francis Bacon. Como processo, são criadas deformações em folhas de acetatos transparentes e em vidros, experimentando seus desdobramentos fotográficos através de sobreposições em diferentes e múltiplos sujeitos. A fotografia é proposta aqui como poesia, segue os rastros de Adolfo Montejó Navas, tensionando as fronteiras entre realidade e ficção, aproximando arte e vida assim como o fez a artista Helena de Almeida. Esses atravessamentos entre diferentes linguagens artísticas e entre diferentes sujeitos perseguem o movimento de devir-outro através da imagem. Filosofia e arte se articulam nessa busca por pensamentos e sensações que nos deslocam de nós mesmos, busca que não tem um fim em si, pois está sempre em processo de transformação.

PALAVRAS-CHAVE

Deformação; Devir; Sensação; Pintura; Fotografia.

ABSTRACT

Is it possible to create other-becomings through the deformation of the subject's image? By exploring the mixture between the languages of painting and photography, we investigated this possibility artistically through creations of deformations in transparencies. Here, the deformation is a disruptive pictorial power – a powerful means of suspending the subject in favor of becoming, based on the Logic of Sensation proposed by Gilles Deleuze in his book about the painter Francis Bacon. As a process, deformations are created in transparent acetate sheets and glass, experiencing its photographic developments through overlaps in different and multiple subjects. Photography is proposed here as poetry as it follows in the footsteps of Adolfo Montejó Navas, pushing the boundaries between reality and fiction, bringing art and life closer together as the artist Helena de Almeida did. Those crossings between different artistic languages and between subjects pursue the movement of becoming-other through the image. Philosophy and art are articulated in this search for thoughts and sensations that displace us from ourselves. It is a search with no end, as it is always in the transformation process.

KEY-WORDS

Deformation; Becoming; Sensation; Painting; Photography.

RESUMEN

¿Es posible crear otros-devenires a través de la deformación de la imagen del sujeto? Explorando el mezcla entre las lenguajes de la pintura y la fotografía, investigamos esta posibilidad artísticamente a través de creaciones de deformaciones en transparencias. La deformación está aquí entendida como un poder pictórico disruptivo, un medio poderoso para suspender al sujeto en favor del devenir, a partir de la Lógica de la Sensación propuesta por Gilles Deleuze en su libro sobre el pintor Francis Bacon. Como proceso se crean deformaciones en las láminas de acetato transparente y vidrio, experimentando sus desarrollos fotográficos a través superposiciones en diferentes y múltiples temas. La fotografía se propone aquí como poesía, sigue los pasos de Adolfo Montejó Navas, empujando los límites entre la realidad y la ficción, acercando el arte y la vida como lo hizo la artista Helena de Almeida. Aquellos cruces entre diferentes lenguajes artísticos y entre diferentes temas persiguen el movimiento del devenir-otro a través de la imagen. Filosofía y arte se articulan en esta búsqueda de pensamientos y sensaciones que nos desplazan de nosotros mismos, una búsqueda que no tiene fin en sí mismo, ya que siempre está en proceso de transformación.

PALABRAS-CLAVE

Deformación; Convirtiéndose; Sensación; Cuadro; Fotografía.

Introdução

“De algum modo “como se não fosse eu” era mais amplo do que se fosse – uma vida inexistente me possuía toda e me ocupava como uma invenção”
(LISPECTOR, 2009, p. 30).

Por que deformar a imagem do sujeito ? Em um sentido de criação artística, a deformação pode ser entendida como ferramenta estética disruptiva, compreendida a partir de uma lógica da sensação. Os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992, 2007) criticam em sua filosofia o pensamento representacional, propondo também uma radical crítica do sujeito moderno ocidental – sujeito entendido enquanto identidade fechada e separada do resto do mundo, verdade imutável representada como essência interna que não se mistura nem se transforma. Esse é um pensamento reacionário que ceifa as possibilidades de criação de novos modos de vida, modos mais abertos a conexões heterogêneas. Como abalar as estruturas desse entendimento fechado e imutável? A filosofia da diferença de Deleuze e Guattari traz algumas possibilidades de entendimentos mais abertos, podemos falar em uma extinção do sujeito em favor³ do devir. Devir presença, devir outro, devir impessoal, devir imperceptível (DELEUZE, GUATTARI, 1997). E o que seria o devir? O conceito de devir foge a significações estratificadas, é um conceito aberto, múltiplo, em movimento. Conceito em movimento que busca movimentar o pensamento, criar o novo (DELEUZE, 1992). Essa criação do novo está ligada à ideia de outrar-se - outros pensamentos, outras sensações, outras percepções, outras conexões, sempre em abertura ao múltiplo e às forças que movimentam a vida.

Como trazer esse movimento para a arte, ou melhor, como criar e impulsionar esse movimento por meio da arte? Somos mais afeitas ao campo das possibilidades do que das certezas, por isso não pretendemos encontrar respostas para as questões trazidas aqui, ou afirmar o que é ou não arte, mas sim incitar questionamentos sobre o que é estabelecido como certo e errado, investigando as aproximações entre a arte e a vida – e seus possíveis desdobramentos. Pensamos a deformação como estratégia visual de ruptura com essa visão estratificada do sujeito, como forma de provocação de diferentes sensações que desloquem o “eu” do seu lugar habitual e o arrastem para o terreno das diferenças e da criação de singularidades, para o devir. Arrastamos a arte para as regiões do desconhecido, do a-subjetivo, do sem-rostro, pois é nelas que encontramos as possibilidades de perdermo-nos em sensações, deixando de lado as racionalizações.

É na direção do não representativo que nos interessa perseguir nas produções artísticas a criação de percepções que operem por devires e sensações. Neste trabalho a deformação é trazida como possibilidade de criação que rompe com a concepção

3 O “sujeito” aqui é entendido como ser-humano, campo existencial. Optamos por manter a palavra para não complicar a compreensão geral do texto em relação às referências e citações trazidas, porém a utilizamos em um sentido que busca ultrapassar as dicotomias de gênero presentes em sua construção etimológica/social predominantemente masculina.

tradicional de interpretação da arte, a necessidade de uma verdade por detrás da obra. Possibilidade de rompimento também com uma imagem “verdadeira” do sujeito. Desse modo, serão trazidas imagens para dialogar com as questões provocadas pelo texto, na intenção de que elas também provoquem questões. Essas imagens são atravessadas por esses conceitos filosóficos, despidas de explicações e interpretações certas ou erradas. Trata-se de imagens que façam duvidar, ideia roubada de Adolfo Montejo Navas (2017), e que será explorada mais adiante no texto.

A imagem como criação/sensação

Refletindo sobre a questão o que pode a imagem, o filósofo Silvio Gallo nos conduz, em diálogo com Deleuze e Guattari, a pensar a imagem não como informação, mas como criação. Isso porque a concepção de imagem como informação é proveniente de uma construção histórico-cultural que toma o pensamento como representação – assim como a imagem. Os autores questionam as estruturas desse pensamento, que foi predominante em toda a filosofia ocidental, “[...] uma filosofia centrada no conceito de identidade, incapaz de conceber a diferença senão em relação com o idêntico” (GALLO, 2016, p. 20). Na busca por uma desconstrução dessa cultura da representação, os autores nos propõem uma filosofia na qual a diferença seja pensada e afirmada por si mesma, não em relação ao idêntico ou ao mesmo, ou seja, ao conceito de representação.

Entende-se que a função da linguagem é política e, assim sendo, a informação é palavra-de-order, ela transmite comandos (GALLO, 2016, p. 18). Desse modo, a ideia da imagem como informação e representação da verdade a coloca em uma posição de transmissão de comandos e palavras-de-order, ou seja, é como se a imagem induzisse ao não-pensamento, afinal, “ninguém pensa para obedecer uma ordem; se pensar, não obedece...” (GALLO, 2016, p. 18). Essa concepção de imagem como representação, portanto, nos afasta da criação do novo, da produção de devires e sensações outras. Por isso Deleuze e Guattari investem na concepção de um pensamento que nos leve a experimentar possibilidades insuspeitadas, “um pensamento que escapasse à tirania da representação e exercitasse a criação” (GALLO, 2016, p. 21). Nesse pensamento, a imagem é tomada como sensação, como disparadora de devires de outras possibilidades de pensamento e criação – outros modos de pensar, criar e se relacionar por vias mais afirmativas e abertas à multiplicidade.

Para Deleuze e Guattari (1992), a obra de arte não comunica; ela expressa sensações, ela provoca sensações. Ou seja, a arte consiste num jogo de sensações, não em comunicar palavras-de-order. De modo que, nesta perspectiva, a imagem, enquanto imagem-sensação, já não está no registro da representação pois apresenta seu potencial próprio de produção de sensações e capacidade de incitar o pensamento. Esse tipo de imagem vai além da figuração, da ilustração; ela não apenas repete um objeto, ela é, ela mesma, um novo objeto, mas um objeto de sensações (GALLO, 2016, p. 22). A sensação independe de um sujeito para criá-la ou para senti-la, ela existe

por si só, escapando de interpretações pré-estabelecidas. Ela consiste em blocos de perceptos e afectos – conceitos sobre percepção e afecção que ultrapassam a necessidade de um sujeito para perceber ou sentir.

De acordo com os autores, perceptos não são percepções porque a percepção sempre depende de um sujeito para perceber, por isso sempre acaba retomando modos de ver e ouvir pré-fabricados e engessados. Da mesma maneira, os afectos ultrapassam o âmbito do sentir, pois o sentimento está ligado a um sujeito particular que toma como referência o que já foi sentido, e o afecto diz mais respeito a experimentação de algo novo, novas sensações que criam novos sentidos, independente de um sujeito para senti-las. José Miranda Justo traz no prefácio de uma edição de 2011 do *Lógica da Sensação*, intitulado *O Fundo Comum do Pintar e das Palavras*, uma frase que sintetiza bem essa ideia: “A lógica do percepto e do afecto - ou seja, a lógica da sensação - se constitui no âmbito da lógica do devir outro e conseqüentemente no âmbito de uma crítica do sujeito” (JUSTO, 2011, p.16). Diante do exposto nos perguntamos: seria então essa lógica da sensação um possível caminho de compreensão para a questão provocada anteriormente, de como impulsionar através da arte o movimento de outrar-se/devir-outro?

Deleuze escreve sobre o pintor Francis Bacon para falar sobre essa lógica da sensação presente na pintura. Sensação como intensidade que percorre a tela, desestabilizando a figuração e convidando a diferenciação. Para Deleuze, é esse o movimento que Francis Bacon faz em sua pintura, um movimento de substituição da interpretação pela experimentação, experiências e sensações outras, sacudindo as concepções de um sujeito fechado e ensimesmado. A sensação tem muito mais afinidades com o devir, o tornar-se, o diferenciar-se, do que com a identidade, identificar-se racionalmente com uma verdade imutável. A deformação decorreria da ação de forças invisíveis sobre o corpo, ela “[...] não é qualitativa nem qualificada; ela possui apenas uma realidade intensiva que nela não determina mais dados representativos, mas variações alotrópicas. A sensação é vibração” (DELEUZE, 2007, p. 51).

Em diálogo com essa lógica da sensação, deformar o rosto seria uma maneira de encontrar ou fazer surgir o corpo intensivo na pintura. Não se trata, pois, de um corpo representação, mas sim de mobilizar as forças de um corpo sem órgãos, expressão que Deleuze empresta do poeta Artaud para descrever certa unidade rítmica dos sentidos, uma potência mais profunda que os sentidos, que atravessa e transborda os domínios da razão. “O corpo sem órgãos se define, portanto, como um órgão indeterminado, enquanto o organismo se define como órgãos determinados [...]” (DELEUZE, 2007, p. 54). É essa indeterminação que diz da abertura para o devir, o corpo sem órgãos é o corpo intensivo, o corpo que se deixa atravessar pelas forças invisíveis que desorganizam a figuração, o organismo, o rosto. São forças do caos, impalpáveis, invisíveis, indetermináveis.

Para Deleuze, tudo está em relação de forças. “É como se forças invisíveis esbofeteassem a cabeça sob os mais diferentes ângulos” (DELEUZE, 2007, p. 64). Por isso, quando Bacon diz ser preciso renunciar à violência do espetáculo para

atingir a violência da sensação, ele trata “[...] de uma espécie de declaração de fé na vida” (DELEUZE, 2007, p. 67), pois é nessa dimensão do sensível que entramos em contato com a vida nua, vida despida de convenções sociais e estéticas. Em nosso entendimento, esse é o poder da arte, transportar-nos para essa dimensão impalpável, em que não operam divisões identitárias, mas sim contaminações e devires. Pensamos então a deformação como possível movimento de devir-outro, força que atravessa a arte tornando visíveis essas forças invisíveis que pedem passagem, através da lógica da sensação.

Deformações em transparências: contaminações entre pintura e fotografia

É em ressonância às questões apontadas acima que surge então uma busca por essa dimensão do sensível através do desenvolvimento de imagens que exploram a junção entre pintura e fotografia, misturando a deformação na pintura com as diferentes combinações e sobreposições possibilitadas na criação fotográfica. Enquanto processo, operamos por contaminações. Contamina-se pincel e tinta, tinta e superfície transparente, transparência e sobreposição em sujeitos, contaminando também diferentes sujeitos entre si. As linhas “certas” que formam a imagem são abaladas por linhas tortas que deformam essa imagem. A representação é questionada através da deformação. Busca-se colocar em movimento uma imagem estática do sujeito, e o sujeito fechado e ensimesmado é questionado pela contaminação com o outro. Por esse motivo algumas das imagens trazidas aqui são composições fotográficas, a figura 2, por exemplo, é formada por 4 imagens – a intenção é mostrar esse movimento presente na deformação, de contaminação e troca com o outro. Contamina-se também de outras possibilidades de si, mais abertas ao devir.



Figura 1: Autoras, Deformações em transparências – contaminações, 2019. Sequência fotográfica de pinturas com tinta acrílica sobre acetatos sobre rostos, 56x56cm.

Todo o processo de feitura desse trabalho é manual, busca-se capturar com a pincelada algo como uma expressão, um olhar, e deformar essa representação como se uma força atravessasse a figura pedindo passagem para o desconhecido, para o novo. Depois de criada, a forma deformada resulta em outras criações, com a possibilidade de múltiplas sobreposições e recombinações diferentes. A ideia é colocar nossa imagem em movimento, assim como as forças que nos atravessam, formam, deformam e transformam. Perseguimos diversas possibilidades pictóricas de linhas de fuga do sujeito. Esse movimento de deformação combinado à transparência da folha de acetato possibilita ao espectador adentrar esses movimentos de criação entre formas. São utilizadas cores diferentes, fisionomias diferentes, tudo que tenha potencial de afetar e convidar ao acolhimento das diferenças. O conceito de devir atravessa esses trabalhos como movimento que desloca o sujeito, diz da própria constituição do ser, ser que é movimentação (in)constante em meio às diferenças que o constituem. O movimento e o modo como se relaciona com o diferente diz mais do sujeito em devir do que de seu suposto rótulo identitário.



Figura 2: Autoras, Deformações em transparências – Ricardo, 2019. Sequência fotográfica de pinturas com tinta acrílica sobre acetatos sobre rosto, 80x80cm.

Nesses trabalhos, o que temos é um convite ao devir-outro, ao deslocamento de si que acolhe essa zona de formas indetermináveis que nos atravessa e nos mobiliza a traçar outras relações com a vida. Há muita influência da filosofia da diferença e dos escritos sobre pintura em Francis Bacon nessas deformações, porém a intenção não é copiar Bacon, mas sim se deixar também atravessar por uma força de deformação que faça fugir a forma de si mesma. A forma relacionada à norma, ao padrão, não é interessante, pelo contrário, cristaliza uma imagem de um sujeito que não existe,

um sujeito ideal. Por isso se busca com a deformação ativar outras forças através dessas contaminações, forças caóticas, ainda desconhecidas. Para Deleuze, a força é a condição da sensação, afinal, é preciso que uma força se exerça sobre um corpo para que haja sensação (DELEUZE, 2007, p. 30). Porém não é a sensação que é sentida, ela é aquilo que nos coloca em contato com o não-sentido (ilógico). É libertador compreender que não precisamos encontrar uma explicação para tudo, principalmente quando se trata de arte. É essa liberdade que nos possibilita uma relação direta com as forças que nos movem em domínios sensíveis.

Em arte, na pintura como na música, não se trata de reproduzir ou de inventar formas mas de captar as forças. É por este viés que nenhuma arte é figurativa. A célebre fórmula de Klee “não mais trazer o visível, mas tornar visível” não significa outra coisa. A tarefa da pintura está definida como a tentativa de tornar visível as forças que não são visíveis (DELEUZE, 2007, p. 30).

Essas séries de experimentações em pintura sobre transparência seguem na ideia de tornar visíveis as forças invisíveis. Sugeri-las, na verdade, porque a intenção não é capturar completamente a força em detrimento da forma, mas sim tensionar a relação entre ambas. A novidade aqui é a possibilidade de interação com diferentes linhas de subjetivação, em uma singela proposta de transbordamento de si, uma abertura a devires-outros.

Fotografia habitada e suas aproximações com a poesia

Poderíamos também falar em habitar a obra, assim como fez Helena de Almeida com seu trabalho. Ela foi uma artista contemporânea que também explorou esses atravessamentos entre corpo e obra no seu trabalho. As fotografias de Helena Almeida confundem as fronteiras entre espaço e tempo vividos pela artista e por quem observa a obra, podemos ver um exemplo disso na obra Estado para um enriquecimento interior, de 1976⁴. Para Adolfo Montejó Navas (2017, p. 72), ela é uma artista que centraliza parte do seu imaginário na imagem fotográfica, abrindo espaço também para produção de imaginários outros. Helena entende que sua obra é pintura, pintura habitada, tendo a fotografia apenas como registro. Compreendemos que a pintura habitada seria então como uma espécie de contaminação e dissolução de fronteiras entre espectador e obra.

Tentar abrir um espaço, custe o que custar, é um sentimento muito forte nos meus trabalhos. Passou a ser uma questão de condenação e de sobrevivência. Sinto-me quási (sic) sempre no limiar onde esses dois espaços se encontram, esperam, hesitam e vibram. É uma tentação aí ficar e assistir ao meu próprio processo, vivendo um sonho com duas direcções (sic). Mas isso é intolerável e com urgência, qualquer coisa se liberta em mim como se quisesse sair para a frente de mim própria. De toda a maneira já consegui sair pela ponta dos meus dedos (ALMEIDA, 1978, s.p.).

4 Disponível em: <https://revistazum.com.br/colunistas/helena-almeida/>

Essa concepção criada pela artista de habitar a pintura e dissolver as fronteiras entre corpo e obra dialogam com as produções de deformações em transparências e seu desdobramento em composições fotográficas. A abertura para forças invisíveis atravessa a obra em suas múltiplas contaminações, convidando sensivelmente ao devir-outro. O tensionamento entre realidade e ficção é registrado, e múltiplas possibilidades diferentes de compor a obra e compor-se com a obra passam a ser exploradas através da linguagem da fotografia. Poderíamos dizer, em diálogo com Adolfo Montejó Navas (2017), que a imagem fotográfica se afasta do fluxo natural de sua linguagem, a favor de outros devires. Nos rastros de Bernardo Pinto de Almeida (1995), Navas propõe a ideia de que a fotografia possibilita o devir na imagem, assim como a poesia o possibilita na linguagem (NAVAS, 2017, p. 17).

A imagem fotográfica não se limita a ser estática, ela tem o potencial de afetar, colocando o espectador em movimento junto com ela. Movimentos subjetivos, que podem ser discretos ou podem ser estrondosos, mas que, independentemente disso, movem alguma coisa do lugar, deslocam-nos da obviedade do mundo e das aparências. Nesse sentido, a fotografia se aproxima muito da poesia, pois ambas “[...] suspendem o tempo como se fosse um enigma [...]” (NAVAS, 2017, p. 17). Esses enigmas são como fragmentos de tempo que reverberam interrogações sobre a natureza do real, possibilitando deslocamentos subjetivos, pontes para a criação de outras realidades. Quando falamos em criar outras realidades é no sentido de criação de outros modos de ser, estar e se relacionar com o mundo e com o outro, que não estejam totalmente contaminadas por códigos e referencialidades limitantes. São essas discontinuidades que nos aproximam de um espaço lírico de experiência. Por isso, Navas (2017, p. 25) nos fala sobre esse caráter fragmentário da fotografia que ele poeticamente chama de constelacional, pois se afasta da representação em favor da presença. Presença que é, de certa forma, um convite à ausência – ausência de si, ausência de tempo, ausência de uma necessidade de explicação racional para aquela visualidade. A mensagem da fotografia transborda sua função visual, pois, segundo o autor: “se sempre se persegue o indizível, na poesia e na arte, então a imagem se revela como a linguagem que pode dizer o que está além dela” (NAVAS, 2017, p. 26).

Nesse sentido podemos pensar a invenção do olhar possibilitada pela fotografia, principalmente na fotografia contemporânea, que explora mais as relações subjetivas do que a identidade do real em si (NAVAS, 2017, p. 30). Em diálogo com o mundo contemporâneo, a fotografia procura alcançar outras visibilidades, construir outros olhares, outros devires, e a deformação da aparência se revela como estratégia visual potente nessa busca, pois “[...] na medida em que se procura alcançar outra visibilidade, todas as deformações da aparência buscam desvelar/revelar. E nisso a fotografia não deixa de almejar uma visão mais intensa, como a poesia: inventar um olhar que defenda outra dicção” (NAVAS, 2017, p. 32).



Fig 3. Autoras, Deformações em transparências – Jordana, 2020. Composição fotográfica de pinturas com tinta à óleo sobre vidro sobre rosto, 160x130cm.

Nesse entendimento lírico da fotografia, há uma abertura para suas múltiplas facetas, suas possibilidades de manipulação e criação de outros mundos possíveis, outras conexões. Na fotografia acima, por exemplo, o acetato é substituído pelo vidro, pensando não apenas na sua potência interativa, mas no registro em si, na criação fotográfica. A pessoa não precisa segurar, não há tantos reflexos de luz, tornando-se, dessa maneira, uma maneira mais potente de criar certa interrogação perceptiva. Pode parecer uma fotografia editada, com manipulação digital, mas na verdade a deformação é manual, o que cria uma confusão visual e técnica. A pincelada de tinta é aplicada diretamente em uma superfície transparente que se sobrepõe ao rosto na fotografia. Dúvida. Um enigma visual que não precisa ser respondido, mas que se lança em afetar, através da contaminação entre sujeito/identidade e sensação/deformação, explorando certa “[...] tensão inerente entre a objetividade e a subjetividade” característica da imagem fotográfica (NAVAS, 2017, p. 27). A contaminação entre ficção e realidade é um caráter da fotografia contemporânea que busca uma reinvenção do olhar. Isso porque é uma linguagem que propõe, de maneira subjetiva, uma interrogação sobre a natureza do real, interrogação que possibilita a descoberta de que “[...] a realidade sempre nos escapa” (NAVAS, 2017, p. 61). Poderíamos então dizer que essa face da fotografia tem certo potencial de estabelecer conexões com o invisível, com o indizível, criando suas próprias rotas de fuga da cultura da representação que questionamos a partir da filosofia de Deleuze e Guattari. Busca-se fugir do encontro com uma realidade impositiva, “mesmo que, paradoxalmente, seja para deixar ainda mais claro que o real é criado tanto quanto é visto” (NAVAS, 2017, p. 66).

Explorando o território do entre

Essa incerteza sobre o real dialoga com a noção de dissolução do sujeito que veio se desenvolvendo com a modernidade, anunciando o contemporâneo. Dissolução explorada nessas imagens através das forças de deformação da imagem do sujeito, atravessadas por múltiplas contradições. A contradição entre a representação e a deformação da representação, que pode também ser entendida como contradição entre figuração e desfiguração; a contradição entre a vontade de se fixar em formas pré-estabelecidas e a vontade de se deformar/dissolver, fugir dessas formas; a contradição entre as forças reacionárias e as forças revolucionárias que pedem passagem (pensando uma micropolítica dos afetos). Contradições e contradições, questões e questões. Entre uma coisa e outra há tanto a se pensar, a se experimentar. E isso leva à reflexão: por que teríamos que escolher entre uma coisa e outra, se há tanto a se explorar nesse território do entre? O território onde as coisas não são definidas, onde não precisam ser de modo fechado e identitário, uma espécie de (não)lugar onde habitam impessoalidades em devir. É sobre a potência do entre que recorremos ao pensamento de Stubs que nos diz:

Tenho um gosto por transbordamentos e minha atração por brechas, fendas e entre-lugares é antiga, tem a ver com uma simpatia pela abundância de vida que existe para além das coisas que costumamos dar nome, definir. O que me encanta é saber que nesses entre-lugares minoritários as margens se encontram e fazem festa, as diferenças se combinam em heterogêneses e as dissidências ganham voz e passagem sem a sombra da negação que julga e exclui (2015, p. 17).

O pensamento de Roberta Stubs, artista e pesquisadora, convida-nos a transbordamentos e à fuga das definições que pretendem nos imobilizar. Desejando também fazer as margens se (des)encontrarem e fazerem festa, essas deformações em transparências são compostas por elementos heterogêneos que se contaminam entre si. O rosto do sujeito na imagem não busca afirmar uma identidade, mas sim contaminar-se de outras possibilidades de si. Parte-se de uma figura, uma idealização, uma identidade que funciona através da lógica da representação, para a deformar, desfigurar, a fim de ativar o campo das sensações e devires outros.

É um desafio bem maior operar por contaminações e distorções do que por representações puras, e isso é uma questão filosófica sobre a natureza da arte, segundo Danto, “[...] algo que surgia no âmbito da própria arte quando os artistas, pressionados por fronteiras e mais fronteiras, descobriam que todas elas cediam” (DANTO, 2006, p. 17). Nesse jogo de contradições, a beleza da representação realista dos rostos se confronta com o estranhamento incitado pela deformação. A moral implicada no belo, no bom e no correto é quebrada pelas forças de deformação que remeteriam ao amoral, ao mal, ao incorreto. Esse encontro, portanto, nos desloca de nossos lugares habituais do pensamento e da interpretação, e nos abrem à experiência do estranhamento. É nesse potencial de abertura para o sensível que se insere a proposta da arte contemporânea de aproximar-se da vida.

Zonas de indiscernibilidade de formas: a deformação convida ao devir-outro

Que gosto tem essa obra na sua boca, nos seus ouvidos, na sua pele? Que sensações te desperta essa cor? Não é preciso de fato comer, ouvir ou sentir a obra, mas sim estar aberto a experimentá-la, a nível de sensações. Substituindo a lógica racional que se traduz na representação clássica, abrimo-nos à “razão empenhada no sentir, capaz de flertar com as forças desestabilizadoras da vida, [...] Uma razão muito singular, que ambicionaria se deformar” (SEQUEIRA, 2002, p. 30). Ao invés de buscar um sentido representacional, algo que indique uma verdade na obra, uma explicação que a descreva, é preferível seguir o mapa de sensações que nos guia no instante em que nos relacionamos com a obra. É esse o instante de abertura às suas intensidades e devires. Os devires dizem dos afetos que nos atravessam quando estamos em movimento de troca de intensidades, eles estão para além da nossa percepção ordinária, se fazem no campo do imperceptível (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 63). É preciso aprender a ser todo mundo, no sentido de um devir-outro. “Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 220). Pensando em uma dimensão do sensível, o devir mundo pode também ser entendido como a criação de novos mundos, mundo de possibilidades. Esse acolhimento da diferença, em um pensamento que funciona por vias múltiplas, não se restringe a um rosto, a uma identidade fixa. Ele traduz esse ser que é o ser do estar no mundo, o ser do devir-outro, devir-mundo, devir-ninguém. “É nesse sentido que devir todo mundo, fazer do mundo um devir, é fazer mundo, é fazer um mundo, mundos, isto é, encontrar suas vizinhanças e suas zonas de indiscernibilidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64).



Fig 4. Autoras, Deformações em transparências – Adolpho, 2020. Sequência fotográfica de pintura com tinta à óleo sobre vidro sobre rosto, 160x105cm.

Esta última imagem é mais próxima da ideia de uma imagem em movimento, no estilo de rolos de filmes antigos, composta por 4 frames de uma videoarte, novo desdobramento das deformações em transparências. Aqui um vidro maior foi utilizado para capturar linhas de expressões, para depois borrar essas linhas com o dedo numa exploração artística mais próxima do gesto tátil. O gesto de borrar a pintura leva a uma deformação mais violenta, se aproximando mais da ideia de se deixar atravessar por forças invisíveis que pedem passagem, colocando em questão o sujeito e a identidade. Essa busca/experimentação que opera por deformações em transparências continua em outros trabalhos, sempre em movimento, o processo não para de se transformar e se desdobrar em outras visualidades.

Considerações Finais

Iniciamos explorando a questão por que deformara a imagem do sujeito, levantando alguns dos motivos que levam à crítica do modelo da representação proposta pela filosofia de Deleuze e Guattari. Questionando o processo de representação que fixa o sujeito, propomos o movimento de devir-outro, movimento que desloca o sujeito de si mesmo. Pensamos então em como criar através da arte o movimento de outrar-se/devir-outro? Investigamos a deformação como possível resposta, como movimento que provoca sensações/devires-outros, como força que atravessa a arte tornando visíveis essas forças invisíveis que pedem passagem, através da lógica da sensação proposta no livro de Deleuze sobre o pintor Francis Bacon. As imagens das deformações em transparências recheiam o texto como criações visuais que dialogam com esse pensamento artístico e filosófico. A dúvida na criação fotográfica traz a ideia de questionar a imagem para que ela nos questione de volta. A crítica ao sujeito-identidade se relaciona à crítica da representação/interpretação, sugerindo a criação de caminhos mais experimentais/inventivos, caminhos mais próximos da sensação do que da razão, assim como a poesia o faz. Assim como as fotografias de Helena Almeida, tensiona-se as fronteiras entre realidade e ficção, arte e vida, eu e outro. A intenção desde o início é levantar possibilidades de arrancar a imagem da sua função representativa – possibilidades de outros olhares, outras relações, outros afetos com a imagem, com a arte, com a filosofia e conseqüentemente, com o outro – criação de devires-outros.

Desse modo, esse artigo não pretende encontrar respostas para as questões aqui provocadas, a intenção é mais abrir o pensamento para múltiplas possibilidades do que fechá-lo em definições e interpretações tomadas como verdades imutáveis. Preferimos tomar um caminho mais experimental/inventivo do que interpretativo/representativo nessa busca por arrancar a imagem da sua função representativa – as deformações em transparências desdobram-se em fotografias que se aproximam mais da imagem-sensação do que da imagem-informação. É como um convite para a experimentação que compartilhamos alguns experimentos visuais na intenção de fundar também outros espaços e linhas de criação, deslocamento e sensação.

Referências

ALMEIDA, Helena. **Helena Almeida**. Porto: Modulo. 1978. Disponível em: <<https://fasciniodafotografia.wordpress.com/2016/12/06/helena-almeida-helena-almeida-1978/>>. Acesso em: 25 de set. de 2022.

ANJOS, Moacir dos. Helena Almeida e a sedução do impossível. **Zum**: revista de fotografia. 2018. Disponível em: <<https://revistazum.com.br/colunistas/helena-almeida/>>. Acesso em: 25 set. 2022.

BACON, Francis. **Artworks**. 2019. Disponível em: <<https://www.francis-bacon.com/artworks/paintings/self-portrait-10>>. Acesso em: 20 de set. 2022.

DANTO, Arthur C. **Após o fim da arte**: arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 4. Tradução de SuleyRolnik. São Paulo: 34, 1997.

GALLO, Sílvio. Algumas notas em torno da pergunta: "o que pode a imagem?". **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 9, n. 1, p. 16 - 25, jan./abr. 2016.

JUSTO, José Miranda. O fundo comum do pintar e das palavras. In: **Francis Bacon – Lógica da sensação**. Lisboa: Orfeu Negro, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

NAVAS, Adolfo M. **Fotografia e poesia**: afinidades eletivas. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SEQUEIRA, Rosane Preciosa. **Rumores discretos da subjetividade**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 2002.

STUBS, Roberta. **A/r/tografia de um corpo-experiência**: arte contemporânea, feminismos e produção de subjetividade. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, São Paulo, Brasil.

Submissão: 28/01/2023

Aprovação: 07/03/2023

Livro-obra como uma estratégia de formação: relato de uma experiência

Book-work as a formation strategy: report
to fan experience

Libro-trabajo como estrategia de
formación: relato de una experiencia

Michael Santos Silva¹

Vanessa Stollar²

Juliana Marcondes Bussolotti³

1 Atualmente é Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM e Orientador de Escola Pedagógico na Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos-SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1637213270762508> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5138-9090> E-mail: michaelsjc.silva5@gmail.com.

2 Artista Visual, Pesquisadora e Professora do Instituto Federal de São Paulo, IFSP- Campus Jundiaí. Mestre em Artes pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7458735563202739> E-mail: stollare@gmail.com.

3 Professora assistente III da Universidade de Taubaté – UNITAU. Atualmente é Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Vice-líder do grupo de pesquisa CNPQ Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias coordenando o grupo de estudos Arte educação e criação no MPE/UNITAU. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8560-0974> E-mail: julianabussolotti@gmail.com.

RESUMO

Este relato de experiência está centrado na análise de um episódio formativo acerca do processo de produção de um livro-obra como objeto de estudo durante a licenciatura em Artes Visuais. Propõe-se discutir sobre a ação de reflexão em relação à construção do conhecimento profissional docente. Do ponto de vista teórico, os estudos apoiam-se no método autobiográfico embasando a presente investigação a partir de Bueno (2002). Para realizar esta pesquisa, foi utilizada a narrativa de episódio formativo de um livro de artista construído para relatar a escolha profissional como estudante de licenciatura em Artes Visuais. A partir da análise apresentada, nota-se a relevância da subjetividade como modo de construção e de reconstrução de saberes. Destaca a importância de propostas e de ações formativas capazes de relacionar a teoria com a história de vida dos sujeitos-participantes.

PALAVRAS-CHAVE

Livro de Artista; Obra de Arte; Relato; Formação Inicial; Processo de Criação.

ABSTRACT

This experience report is centered on the analysis of a formative episode about the production process of a book-work as an object of study during the degree in Visual Arts. It is proposed to discuss the action of reflection in relation to the construction of professional teaching knowledge. From a theoretical point of view, the studies are based on the autobiographical method, basing the present investigation on Bueno (2002). To carry out this research, the narrative of a formative episode of an artist's book constructed to report the professional choice as a student of the degree in Visual Arts was used. Based on the analysis presented, the relevance of subjectivity as a way of constructing and reconstructing knowledge can be seen. It highlights the importance of proposals and training actions capable of relating the theory to the life history of the subject-participants.

KEY-WORDS

Artist's Book; Work of art; Report; Initial formation; Creation process.

RESUMEN

Este relato de experiencia se centra en el análisis de un episodio formativo sobre el proceso de producción de un libro-obra como objeto de estudio durante la carrera de Artes Visuales. Se propone discutir la acción de la reflexión en relación a la construcción del saber profesional docente. Desde un punto de vista teórico, los estudios se basan en el método autobiográfico, fundamentando la presente investigación en Bueno (2002). Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó la narración de un episodio formativo de un libro de artista construido para relatar la elección profesional como estudiante de licenciatura en Artes Visuales. A partir del análisis presentado, se aprecia la relevancia de la subjetividad como forma de construcción y reconstrucción del conocimiento. Destaca la importancia de propuestas y acciones formativas capaces de relacionar la teoría con la historia de vida de los sujetos-participantes.

PALABRAS-CLAVE

Libro de artista; Obra de arte; Informe de experiencia; Formación inicial; Proceso de creación.

Introdução

O presente relato de experiência apresenta um episódio de formação ocorrido, durante a graduação em Artes Visuais (Licenciatura Plena), no período de 2012 a 2015. A narrativa que tece essa escrita descreve a experiência e relaciona-se com autores referenciais para a disciplina “Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional”, do Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – UNITAU, relatado na dissertação intitulada: “Linguagens da Arte e a docência: dilemas e complexidade da prática educativa” (SILVA, 2020).

Para a construção desse relato de formação, foi selecionada uma experiência ocorrida no decorrer da minha graduação em Arte Visuais, isto é, durante minha formação inicial, cuja etapa formativa é:

[...] incumbida de formar o professor no que diz respeito ao conhecimento específico da área em que se situa cada Licenciatura, bem como ao conhecimento pedagógico, no que tange à didática, à metodologia, ao currículo, às teorias de aprendizagem e do desenvolvimento, etc. (HELENO; ARAÚJO; ROMANOWSKI, 2013, p. 14809).

A afirmação amplia o significado ao relacionar com os apontamentos de Marcelo Garcia (2009b, p. 13):

Ser um bom professor pressupõe um longo processo. **Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios.** Nas suas investigações, Lortie (1975) afirma que as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e, por outro lado, ajuda-os a interpretar as suas experiências na formação. Por vezes, estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas mesmas crenças (grifo nosso).

Apresento as opções metodológicas utilizadas para a construção deste relato de experiência, a conceituação do livro de artista, a descrição do processo de produção do livro-obra e as considerações desse episódio para o meu desenvolvimento profissional.

O Método Autobiográfico

Este relato de formação se utiliza do método autobiográfico, constituindo-se como uma escrita (narração, descrição) de um momento de formação, como o desígnio de refletir acerca da experiência profissional. A socióloga Middleton (1992) afirma que escrever a própria biografia equivale em parte a um “processo de desconstrução das práticas discursivas, por meio do qual a subjetividade tem sido constituída” (apud BUENO, 2002, p. 26).

O que Middleton destaca é o papel da subjetividade como modo de construção e de reconstrução de saberes, em que a reelaboração aponta quais são os momentos de maiores ressignificações dessa experiência e que, nas palavras de Bueno (2002), a descrição na própria história “prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar” (BUENO, 2002, p. 22).

É um processo de interiorização e exteriorização capaz de caracterizar a subjetividade numa interligação entre:

[...] história social e a história individual não é, todavia, vista por ele como linear e nem constitui um determinismo mecânico, uma vez que o indivíduo é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social, traduzido em práticas que manifestam a sua subjetividade (BUENO, 2002, p. 19).

Construir relatos de formação autobiográficos fundamenta-se no “[...] o caráter formativo do método, uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” (BUENO, 2002, p. 23). Este caráter formativo ocorre por meio da revalorização da experiência, sendo esta não só facilitadora para a construção do conhecimento, como também uma estratégia ‘de vir à luz’.

Nesse sentido, a experiência representa um elemento fundamental para a consolidação do processo formativo do professor, pois estabelece um diálogo com a história de vida e a prática profissional ao longo da formação. Assim, para Tardif e Raymond (2000, p. 235) ressaltam:

[...] um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

O que Tardif e Raymond reiteram sobre a história de vida do professor como construção de sua identidade profissional, é o lugar da subjetividade no exercício profissional, visto que o docente é uma pessoa “[...] comprometida em e por sua história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações” (2000, p. 235).

Este relato será relacionado com os autores Silveira (2001), Bueno (2002), Roldão (2007), Marcelo Garcia (2009a; 2009b), Salles (2009), Shulman L. e Shulman J. (2016), dentre outros expoentes da área, como ação de reflexão acerca da construção do conhecimento profissional docente, destacando-se as referências presentes nesta trajetória.

Livro-Obra

Desde o primeiro semestre da graduação em Artes Visuais, percebi a falta de uma frente em Arte Educação no curso, pois mesmo a graduação sendo de licenciatura, até o quinto período, o corpo docente era composto por professores artistas (bacharéis em Arte) ou professores com formação em Pedagogia.

No início de 2014, com a chegada de uma professora Mestre, o desalinhamento foi resolvido, uma vez que, ao contrário dos demais docentes, ela tinha licenciatura em Arte, somada à experiência de atuação na educação básica em escolas públicas e privadas. Esta professora foi aluna de Rejane Coutinho, uma das maiores pesquisadoras em Arte Educação nacional. No primeiro semestre de 2014, ministrou a disciplina “Ateliê I de Fotografia”, já que, além de arte educadora, atuava também como fotógrafa. Mas foi somente no segundo semestre que tive a oportunidade de encontrar o que tanto almejava.

A disciplina era “Planejamento e Ensino de Arte”, lembro-me da alegria ao saber que esta professora seria a responsável. No primeiro dia de aula, apresentou a sua proposta de trabalho mencionando os textos a serem lidos. Também foram apresentadas as propostas de atividades, entre elas a atividade final que consistia em uma apresentação, por meio de diferentes recursos e linguagens – *power point*, poesia, teatro, performance, desenhos, pinturas, música, dentre outras possibilidades – o porquê da escolha no curso de graduação em Artes Visuais. Essa apresentação como atividade seria a avaliação de conclusão da disciplina.

Mesmo não sabendo o que eu poderia fazer, sentia-me animado, tanto pela proposta avaliativa, como pelos textos apresentados. Enquanto meus colegas de classe flutuavam entre os recursos e as formas de como apresentar as suas escolhas pelo curso de Artes Visuais, eu me dedicava a ler os textos que tratavam sobre a história da Arte Educação, no Brasil, e já inseria essas novas referências à minha monografia.

A estratégia da professora, em ampliar os recursos de avaliação era direcionada a permitir uma aprendizagem mais rica, pois segundo Shulman L. e Shulman J. (2016, p.134):

O ensino e a aprendizagem eficazes dependem da provisão de recursos adequados, como tutoria, formação continuada, materiais curriculares e livros didáticos, instrumentos e modelos de avaliação, pessoal de apoio, computadores, espaço físico adequado.

Eu sabia muito bem por que tinha escolhido fazer faculdade de Artes Visuais. A escolha estava relacionada ao meu desejo de ser professor, à intenção de aprender mais sobre os procedimentos artísticos e do cotidiano escolar. Ao refletir como responder a proposição da professora, pensei em construir um livro de artista, pois lembrei-me do livro que a artista PitiuBomfin tinha construído e encaminhado para uma exposição em São Paulo. Pitiu, além de artista visual, era a curadora do Projeto Recriarte, no qual

realizei estágio de 2012 e 2013 e posteriormente tornei-me educador responsável pelo projeto, percurso este registrado em SILVA (2022).

A escolha pela realização do livro pretendia construir uma narrativa visual com as minhas principais referências artísticas, como pinturas, desenhos e fotos, possibilitando uma análise documental da minha história como estudante de arte. Perceber a relação entre arte e a minha história foi compreender a relação das minhas experiências ocorridas durante a infância e a adolescência, que interligam com a arte. Tal relação das vivências pessoais na infância com a arte foi percebida na pesquisa de Aquino (2022) como processo comum para muitos Arte Educadores.

Esse exercício de memória me possibilitou perceber minhas relações com a arte, desde a brincadeira de selecionar diferentes cores de terras, que realizei, na infância, com a minha irmã, da gama de tintas óleos utilizados no projeto Pintura em Tela, durante os 2 (dois) últimos anos do Ensino Fundamental, até as misturas de cores primárias para as descobertas das cores secundárias que aprendi no curso de pintura na Fundação Cultural Cassino Ricardo. Sob esse viés Tardif e Raymond discorrem:

[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, **principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar.** Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216, grifo nosso).

Relatar a construção do livro de artista como episódio de formação se deu pela importância desta pesquisa visual para a construção da minha identidade como docente relacionando com os meus principais momentos de vivência com a arte da infância até a graduação.

Marcelo Garcia (2009a, p. 11), menciona que a identidade profissional é modo de definição enquanto profissional de si, “é uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos”. Já especificamente sobre identidade docente, o autor também argumenta que:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (GRACIA, 2009a, p. 11).

Ao construir este relato deparei-me com os diferentes conceitos sobre o livro de

artista, sendo livro-arte, livro-objeto, obra-livro e livro-obra os mais presentes. É entre livro-obra e livro de artista que circunscreve este relato. O escritor e artista mexicano Ulises Carrión conceitua:

Eu preferi optar por “bookworks” [livros-obra], que os liberta da apropriação dos artistas, ao mesmo tempo que sublinha o livro como forma, como um trabalho autônomo. Pela mesma razão, eu utilizaria o termo “livro de artista” para todos os livros feitos por artistas, quaisquer que sejam, incluindo catálogos, biografias, etc. (CARRIÓN, *apud* SOUZA, 2009, p. 31).

Acrescento à definição acima o que Moeglin-Delcroix (*apud* SILVEIRA, 2001, p. 286-287) considera:

[...] o que me parece essencial ao livro de artista (e por isso tem esse nome) é que o artista exerce total responsabilidade sobre o livro, da concepção à realização e, às vezes, à divulgação. Ele tem o domínio total sobre tudo (mesmo que não o fabrique com suas próprias mãos) justamente porque **o livro é uma obra no sentido pleno do termo**, ou seja, é concebido de tal maneira que todos os aspectos do livro participam da significação. O livro não é aí um simples continente ou suporte para uma mensagem que seria independente dele, como é o caso dos livros de literatura ou dos livros em geral (grifo nosso).

O termo livro-obra, justifica-se neste relato por ser tratar de uma pesquisa visual de caráter unitário, sendo mais que uma ilustração de livro, mas sim a opção pela realização de livro-obra para relatar a minha escolha de graduar-se em Artes Visuais, pois segundo Barrio (*apud* BRITTO, 2009, p.148) livros-obras “[...] têm em si a quase totalidade da documentação”. O artista e professor Julio Plaza discorre sobre a produção de livros de livros-obras:

O “livro de artista” é criado como um objeto de design, visto que o autor se preocupa tanto com o “conteúdo” quanto com a forma e faz desta uma “forma-significante”. Enquanto o autor de textos tem uma atitude passiva em relação ao livro, o artista de livros tem uma atitude ativa, já que ele é responsável pelo processo total de produção, porque não cria na dicotomia “continente – conteúdo”, “significante – significado”. Esta atitude se reflete principalmente nos livros analógicos–sintético–ideogrâmicos, enquanto os livros de arte conceitual, documentária, seguem o modelo da língua verbal, adquirindo um caráter analítico-discursivo. (PLAZA, 1982, s/p).

Já a artista brasileira Edith Derdyk expõe suas considerações sobre o livro-objeto e suas demais definições:

Quando se trata de livro-objeto e suas modalidades, mais do que o assunto ou o tema da história a ser contada, **o foco poético se fixa justamente no modo de narrar**, que acontece tanto pelas articulações inéditas entre a palavra e a imagem quanto pela sua materialidade, a sequência das páginas, sua estrutura formal (DERDYK, 2012, p.167, grifo nosso).

É justamente nesse processo poético de narrar, que constitui o livro-obra, tendo como escopo o contar, o relatar, o expor, o descrever, o relacionar e recontar as minhas experiências com a arte, para assim, expressar a escolha de fazer graduação em Artes Visuais. Esse percurso poético constitui na possibilidade de saber mais sobre a natureza dos saberes docentes que, além de compósitas, são plurais, uma vez que emergem “no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, ora diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213). O referido percurso, descrevo no próximo tópico.

A produção do livro-obra ainda oportunizou um aprendizado para além da divisão presente entre a teoria e a prática. Roldão, sabiamente, alerta-nos acerca da necessidade de superar esta discussão entre qual é mais importante:

Não nos parece, pois, muito produtiva a eterna discussão acerca do peso relativo da teoria e da prática no exercício da função de ensinar – e na respectiva formação. Na perspectiva em que nos colocamos neste texto, a função de ensinar é socioprática sem dúvida, mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo. Por isso mesmo, o saber profissional tem de ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *ação profissional docente*, sua e observada noutros (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Processo De Criação: Livro-Obra Como Narrativa

O livro-obra denominou-se “Percurso”, tendo capa e contracapa de papel paraná, coberto por linho azul marinho com tamanho de 15,5 cm x 22 cm, como é possível verificar na Figura 1:



Figura 1 - Capa e contracapa do Livro “Percurso”. Fonte: Arquivo pessoal (2019).

O livro é composto por sete blocos de 12 folhas cada, totalizando 84 folhas. Procurei construir por meio das temáticas: infância; lembranças de atividades realizadas; composição com reproduções de artistas na qual aprecio; professores de arte referências; lugares e espaços profissionais. Utilizei diferentes tipos de linhas e fios de costura para visualmente relacionar estes momentos.

Ao pensar em construir um livro de artista, idealizei realizar um livro-objeto composto por imagens a partir de desenhos, de pinturas e construir imagens com colagem também. Todavia, durante o processo de criação, percebi que, para construir um livro, seria necessário um mergulho, na minha história, para, assim, perceber as minhas referências de arte. Durante meses, tive um caderno para anotar as lembranças que aludiam à arte em minha vida.

Como já tinha realizado uma pesquisa sobre processo de criação no início da graduação, logo lembrei das considerações de Ostrower (2007) e Salles (2009) sobre criação. A lembrança me fez perceber que mais do que contar a minha história com a arte, estaria diante de um processo de criação artística que “mostra-se como um complexo de percurso de transformações múltiplas por meio do qual algo passa a existir” (SALLES, 2009, p. 31).

Para a feitura do livro-obra, num primeiro momento, fiz uma observação detalhada nos álbuns de fotografias familiares, e uma busca por desenhos e pinturas e até mesmo de cartas.

Sobre a infância, nessa busca, encontrei muitas fotos minhas de quando era bebê, algumas da formatura da Educação Infantil e uma apostila sobre o Sistema Solar. Desmontei essa apostila e inseri, no livro, como pode se observar na Figura 2.



Figura 2 – Registro do projeto “Sistema Solar” realizado no último ano da Educação Infantil. Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Por mais belo que foi encontrar essa apostila sobre o Sistema Solar, percebi que não poderia relatar as minhas relações de infância e a arte somente com essas

colagens. Então, como não tinha outros registros, optei por desenhar com meus primos num dia de domingo (Figura 3) para lembrar um pouco de meu próprio desenho. Essa vivência, além da possibilidade de observar a espontaneidade das crianças ao desenhar, ainda me levou a perceber mais sobre linhas, formas, cores e traços infantis.



Figura 3 – Desenhando com os primos. Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Outra estratégia que utilizei, diante do pouco material encontrado, foi solicitar desenhos e pinturas das professoras que se fizeram presentes no meu percurso de aprender arte. Ao inserir esses desenhos que recebi, contrapus com os grandes artistas de história da arte, como é possível ver na Figura 4:

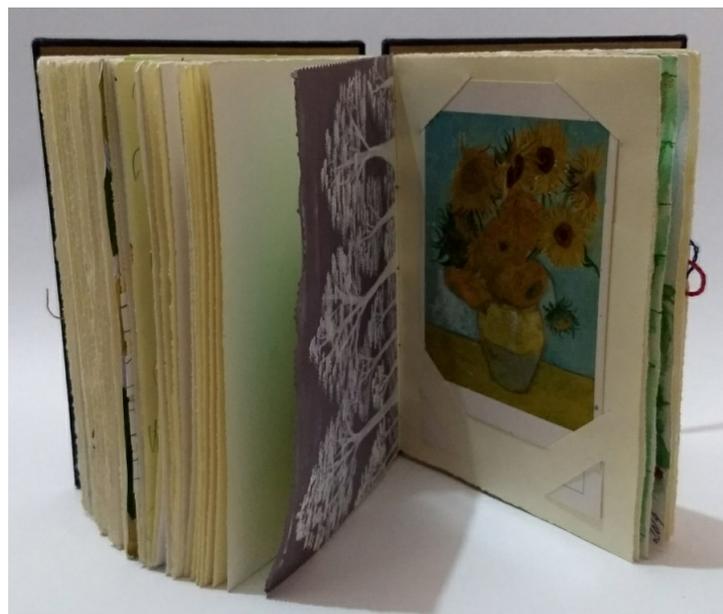


Figura 4 – Pintura da professora Cidinha Almeida e reprodução dos girassóis de Van Gogh. Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Essa busca ainda me fez lembrar das diversas lembrancinhas que realizei com uma amiga da minha tia, para a Catequese da igreja do bairro. Lembrei-me da minha terceira pintura em tinta óleo (Figura 5), produzida em 2007, que tinha dado a uma tia e resgatei trocando por uma outra obra. Infelizmente, não foi possível encontrar as minhas duas primeiras pinturas, pois me desfiz num momento de autocrítica durante a adolescência. Outra produção que felizmente guardei foi a minha primeira gravura, realizada numa oficina do Xilomóvel em 2011 ou 2012.

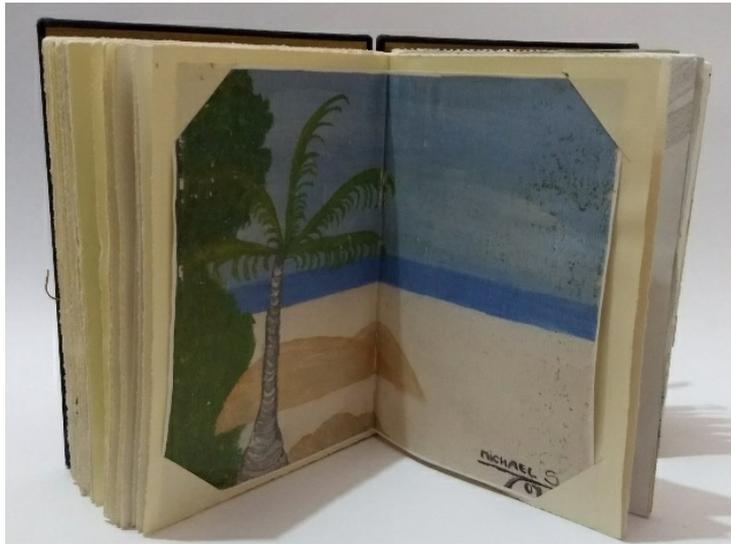


Figura 5 – Minha terceira pintura com tinta óleo. Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Tive uma grande oportunidade ao realizar essa busca documental foi encontrando cadernos antigos de arte, com os desenhos que eu acreditava serem os mais bonitos e, por isso, ainda os guardava. A Figura 6 mostra um deles:

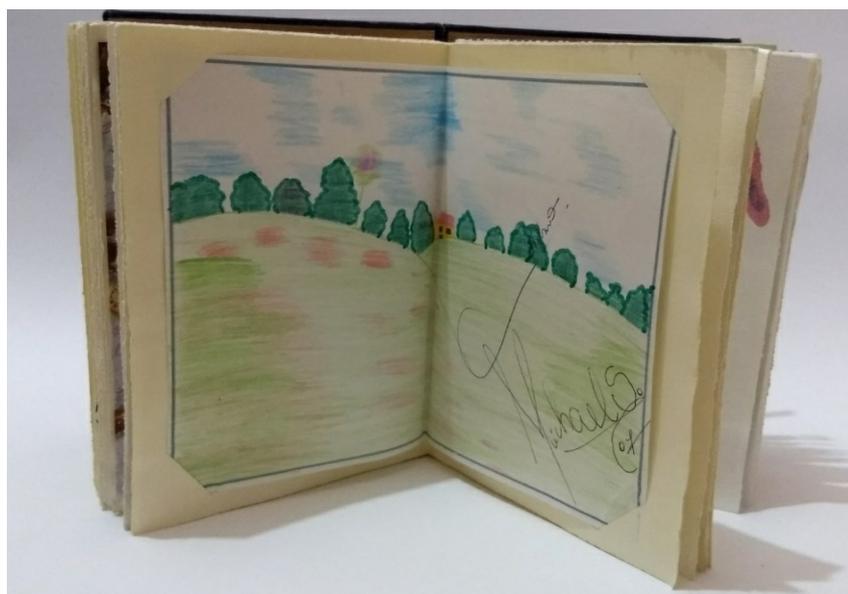


Figura 6 – Meus 'bons' desenhos. Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Esses cadernos me levaram a perceber que a minha admiração pelas paisagens era algo anterior à participação no projeto de Pintura em Tela realizado no turno oposto ao horário escolar, com a professora Cidinha Almeida. Lembrei-me das diversas vezes que coloquei folhas vegetais em cima de imagens para procurar as principais linhas de contornos, bem como o procedimento de *stencil*, realizado a partir das famosas 'toalhas da vovó' e de cortadores de papéis, como pode se notar na Figura 7.



Figura 7 – Paisagens: procedimentos com folha vegetal e *stencil*. Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Para a pré-finalização do livro, optei por apresentar também registros de trabalhos realizados, já durante a graduação e expor os meus primeiros locais de atuação profissional.



Figura 8 – Produção: "O banhado além do cartão postal". Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Ao longo da construção deste livro, percebi as minhas principais influências para a escolha da minha graduação e, conseqüentemente, da minha profissão. Essa construção evocou subjetividades tecidas ao longo da minha vida que entoam no meu eu profissional. Nesse sentido, concordo com Garcia (2009b), ao afirmar que se trata de:

Uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (GARCIA, 2009b, p. 7).

A produção desse livro não foi um processo de criação linear, mas, sim, um percurso de ir e vir, de reelaboração e ressignificação de minhas experiências que, em diálogo com outros saberes formativos construídos e em construção, constituem todo o processo. Assim:

O caminho não se compõe de pensamentos, conceitos, teorias, nem de emoções - embora resultado de tudo isso. Engloba antes uma série de experimentações e de vivências onde tudo se mistura e se integra e onde a cada decisão e a cada passo, a cada configuração que se delineia na mente ou no fazer, o indivíduo ao questionar-se, se afirma e se recolhe novamente das profundezas de seu ser. O caminho é um caminho de crescimento (OSTROWER, 2007, p.75-76).

A definição de pré-finalização deste livro-obra se dá diante do processo de criação, quando observei que as minhas memórias acerca da relação com a arte não se encerrariam apenas num livro. Por isso, optei por deixar algumas páginas em branco. Pode-se codificar o processo de criação do livro a partir do conceito de "coeficiente de arte", proposto pelo artista Marcel Duchamp (*apud* REY, 1996, p. 84) como a "distância entre a intenção do artista e a obra acabada".

Considerações

No decorrer deste relato foi possível perceber a subjetividade como modo de construção e de reconstrução de saberes, possibilitado pelo método autobiográfico.

O recurso utilizado para a análise de episódio formativo foi o livro-obra, a partir do que Britto (2009) conceitua. Esse livro-obra foi construído para relatar a minha escolha profissional durante a graduação em Artes Visuais, e utilizado para a avaliação da disciplina "Planejamento e Ensino de arte" em 2014. A partir da narrativa, observa-se a importância de propostas e de ações formativas proficientes em relacionar a teoria com a história de vida dos sujeitos. A constatação ampliou-se diante das leituras e da proposição da disciplina "Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional" e

da escrita da dissertação (SILVA, 2020), no Programa de Mestrado Profissional em Educação, realizada pelo autor em 2019-2020.

A reflexão aqui exposta excede as definições livro-obra ou livro de artista, todavia, centra-se na relevância de uma pesquisa poética, proporcionando a expansão do saber sensível (SALLES, 2009). O processo de criação do livro-obra foi uma oportunidade para revisitar o meu acervo pessoal e, sobretudo, um momento para rememorar as lembranças para além do tempo cronológico, pois viver essa pesquisa visual foi reconstruir a minha história afetiva com o universo da arte (AQUINO, 2022).

Após cinco anos da construção do livro de artista, resultou na redação desse relato que me levou a compreender a notoriedade de propostas formativas capazes de propiciar a práxis, em uma relação intrínseca da prática e teoria, uma vez que somos o resultado de nossas experiências e de nossas escolhas. A exemplo, “a cor” em minha história e a bagagem experiencial anterior à minha formação, certamente foram o “start” para o professor que sou hoje. Escolher é eliminar possibilidades errôneas, sinto-me privilegiado por ter escolhido esse trilhar em uma carreira em que me encontro diante de uma ampla gama de oportunidades nesse caminhar que fiz até o presente momento.

Referências

AQUINO, Edilaine Isabel Ferreira. **O lugar da arte e seus processos no ensino e na vida de professores**. 2022. 165 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté. Disponível em <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2022/Edilaine-Isabel-Ferreira-Aquino.pdf>. Acesso em 17 mar. 2023.

BRITTO, Ludmila de S. R. de. **A poética multimídia de Paulo Bruscky**. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9824>. Acesso em 06 jan. 2023.

BUENO, Belmira. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. [online]. São Paulo: v. 28, n. 1, p. 11-30, jan.-jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 04 jan. 2023.

DERDYK, Edith. **A narrativa nos livros de artista**: por uma partitura coreográfica nas páginas de um livro. **Pós**: Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 164-173, mai. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15439>. Acesso 09 jan. 2023.

HELENO, Juliana C.; ARAÚJO, Denise de F.; ROMANOWSKI, Joana P. **Relato de experiência**: formação profissional docente. In: XI Congresso Nacional de Educação Educare. Curitiba/PR: PUCPR, 2013, p. 14805-14814.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009a. Disponível em https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29196/a_ident_docent_constant_desaf.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 02 jan. 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de ciências da educação** v. 8, p. 7–22, 2009b. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>. Acesso em: 03 jan. 2023.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PLAZA, Julio. **O livro como forma de arte (I)**. Arte em São Paulo. São Paulo, n.6, abr. 1982. [sem paginação]. Disponível em: http://www.mac.usp.br/mac/expos/2013/julio_plaza/pdfs/o_livro_como_forma_de_artel.pdf. Acesso 09 jan. 2023.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. Porto Arte, **Porto Alegre**, v. 7, n. 13, p.81-95, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27713>. Acesso em jan. 2023.

ROLDÃO, Maria do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 09 jan. 2023.

SALLES, Cecília A. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2009.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 1, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>. Acesso em: 26 jun. 2019.

SILVA, Michael S. **Linguagens da Arte e a docência**: dilemas e complexidades da prática educativa, 2020, 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté/SP 2020. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>. Acesso 22. mar. 2023.

SILVA, Michael S. OLHARES: experiências em arte retratado pelas crianças. SILVEIRA, Isabel O.; SAKAMOTO, Cleusa K. **Educ_Ação em Debate**: arte e educação, percursos e diálogos possíveis. Vol 2. 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1w5KRHmLHqqVFcAEPEK5zVYj1KrlWu8/view>. Acesso 22. mar. 2023.

SILVEIRA, Paulo. **A página violada**: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172849>. Acesso em 09 jan. 2023.

SOUZA, Márcia R. P. de. **O livro de artista como lugar tátil**. 2009, 217 f. Dissertação (Mestrado

em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/58760564-Marcia-regina-pereira-de-sousa-o-livro-de-artista-como-lugar-tatil.html> . Acesso em 09 jan. 2023.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** [online]. 2000, vol.21, n.73, pp.209-244. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em 09 jan.

Submissão: 27/02/2023

Aprovação: 27/03/2023

Traduções

TRADUÇÃO¹ “Esquadrinhando” os Dilemas Educacionais da Arte

“Squaring²” Art’s Educational
Quandaries

“Escrutinio” de los dilemas
educativos del arte

Tradução de
Fabio Wosniak³
Jociele Lampert⁴

1 A presente tradução foi realizada com autorização do autor, Professor John Baldacchino. Publicado originalmente National Art Education Association Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research 2021, 62(1), 82–87 DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2020.1857997>
Acesso em: 28/04/2023. A revista Apotheke agradece ao artista a concessão dos direitos de reprodução do texto.

2 A palavra inglesa Squaring pode apresentar diferentes significados de acordo com o contexto a que está inserida. De acordo com autor, seu uso metafórico procura discutir a relação paradoxal existente entre os âmbitos da arte e da educação, muitas vezes “enquadrados” em formatos convencionais e limitados. Optamos por usar a palavra “esquadrinhar” para a referida tradução, por compreender que o dilema apresentado pelo autor demonstra uma relação direta e continua com a análise e discussão de tal questão. Segundo o autor, mesmo no ato da tradução, é possível criar-se novos significados para a relação entre a arte e a educação.

3 Professor Adjunto na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor e Mestre em Artes Visuais–UDESC. Coordenador do Programa de Extensão Apotheke em Dissidência/UNIFAP. Email: f.wosniak@unifap.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6525393533253057> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5881-7414>

4 Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/714790293123122>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925>. E-mail: jocielelampert@uel.com.br

começar com uma pergunta, um diagrama, e quatro proposições.

A Pergunta: Qual é o propósito da educação em arte uma vez que a arte afirma sua própria autonomia em relação às instituições que a privam? Esta questão leva em consideração que (1) arte e educação são atividades autônomas que convergem por uma razão: isto é o que chamamos de *Arte/Educação*, e como chegamos a compreendê-la em suas amplas implicações institucionais - isto é, na escola, nos museus, na indústria cultural, na elaboração de políticas, e assim por diante; e (2) esta convergência nos apresenta um dilema para a arte e para a educação onde aparece uma contradição entre a natureza autônoma da arte e da educação e o contexto heterônomo através do qual elas operam juntas. Longe de ser apenas um conjunto de binários, isto também nos apresenta um conjunto de possibilidades.

Um Diagrama: Graficamente, é assim que se poderia “esquadrinhar” este desafio (Figura 1).

Quatro Propostas: Enquanto desenhava meu diagrama, pude pensar em várias maneiras de abordar a questão verbalmente. Estas são apenas quatro e elas objetivam apenas, abrir a discussão.

“Quando a arte é central para a educação, precisa tornar-se desvinculada da natureza instrumental da escolarização”.

(i) O dilema educacional da arte poderia ser exemplificado por um espaço formado por quatro cantos de um quadrado: autonomia, imanência, pesquisa e (des) aprendizagem. Podemos traçar a natureza dinâmica deste dilema através de vários momentos nos quais a arte (e, portanto, aqueles que a fazem - nós mesmos) encontra um ponto de liberdade através do qual expressamos nosso conceito multidimensional de realidade poeticamente – ou seja, como uma forma de fazer-fazendo.

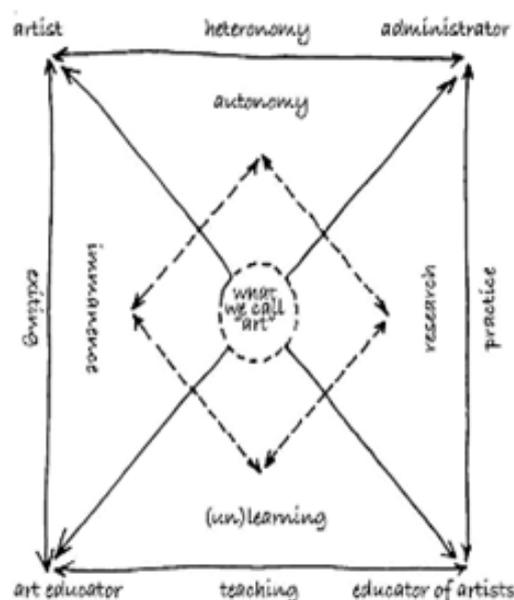


Figura 1. "Esquadrinhando" o dilema. Cortesia do autor

(ii) A expressão poética da realidade da arte corresponde às possibilidades pelas quais a autonomia sustenta a heteronomia, a (des) aprendizagem transforma o ensino, e a arte em suas formas imanentes (inerentes), sai das fronteiras que muitas vezes separam a pesquisa da prática.

(iii) Ao emparelhar a heteronomia com a autonomia, a saída com a imanência, a prática com a pesquisa e o ensino com a (des) aprendizagem, apresentamos a nós mesmos e aos outros o dilema da Arte/Educação, ao mesmo tempo que percebemos como o desafio educacional da arte parece estar preso em uma série de binários.

(iv) Uma maneira de superar o binômio e a armadilha da Arte/Educação é abordar a mesma como uma aporia. Embora apresente vários obstáculos, esta abordagem também faz sentido. Ao abraçar tais obstáculos como momentos de possibilidades aporéticas, a relação paradoxal da arte com a educação torna-se uma ocasião para viver (como um ato de ser - como devir) o próprio dilema educacional da arte.

2

Para melhor enquadrar este modo de argumentação, referencio a poderosa advertência de James Baldwin (2010) sobre todos os assuntos relacionados a integridade da arte:

Eu realmente não gosto de palavras como "artista" ou "integridade" ou "coragem" ou "nobreza". Tenho uma espécie de desconfiança de todas essas palavras porque realmente não sei o que significam... E, no entanto, somos obrigados a reconhecer que todas essas palavras imprecisas são tentativas feitas por todos nós para chegar a algo que é real e que vive por trás dessas palavras. (p. 50)

É reconhecendo a imprecisão e aproveitando o erro e a dúvida (como estou fazendo aqui ao tomar liberdades com a gramática Inglesa e o significado de “esquadrinhar”), que a realidade da arte sempre nos entreteria com dilemas que em termos educacionais, poderiam potencialmente manter-nos fazendo o que fazemos, sem ter que, contudo, buscar por qualquer forma de legitimação forçada (figura 02).



Figura 2. Provocando dúvida e erro. Cortesia do autor.

3

Para além de um contexto estritamente disciplinar, a Arte/Educação muitas vezes significa um conjunto contínuo de eventos e eventualidades através das quais a arte é confrontada por seus dilemas educacionais. O dilema educacional da arte está em como muitas vezes se espera que a arte seja diferente de arte, especialmente em profissões como a educação, onde outras necessidades e parâmetros entram em jogo, e onde os participantes deste processo (artistas, professores, estudantes, pais, formuladores de políticas, etc.) ficam com uma escolha entre a autonomia da arte como arte, e o papel instrumentalizado da arte como educação.

Este dilema - ou melhor, esta escolha confusa entre a autonomia da arte e a da educação - certamente evidencia a necessidade de expandir as definições de arte e educação em seus respectivos contextos. Como a pergunta de abertura, diagrama (Figura 1) e proposições implicam, o que é pedagógico sobre a arte é inerente à sua prática dual: a de seu fazer e a do aprender/desaprender. Se esta escolha é vista como um dilema binário (na verdade um desafio) ou se é considerada uma extensão “natural” da arte, a escolha em si mesma é fonte de contínua discussão na literatura da Arte/Educação.

Embora alguns possam estar inclinados a considerar esta abordagem da Arte/Educação como uma indulgência ao pensamento abstrato, minhas fontes de reflexão encontram-se principalmente em minha própria história profissional, onde normalmente me movi entre ser artista e um professor, para um arte-educador e um educador de artistas, para um membro do corpo docente e um administrador... e

de volta. Em tais funções, o que estou chamando de dilema não tem sido apenas uma fonte constante de inspiração artística e acadêmica, mas também uma causa de ansiedade profissional. Da mesma forma, na medida em que esta experiência me proporcionou uma fonte de novas ideias e possibilidades, muitas vezes me deixou com uma sensação impotente de andar em círculos.

4

Mas há mais; e é aqui que estou sugerindo que temos uma escolha: a de “esquadrinhar” este dilema. Estas palavras exigem algum cuidado na forma como são usadas, pois podem causar uma grande confusão gramatical, especialmente no que o dilema e a quadratura significam na língua Inglesa. Estou usando este “erro” de propósito, assim como os artistas causam marcas acidentais em suas telas ou papeis, e a partir dos quais então, eles explorariam outras possibilidades. Mas enquanto isto pode causar preocupação gramatical, artisticamente estes termos devem trazer à tona, várias imagens que sugerem outras possibilidades.

Neste plano de percepção visual, abri este comentário com uma imagem de quatro cantos (a quadratura de outra forma), mesmo quando a palavra dilema não tem nada a ver com “quadrum” como em “quadrado” (que em italiano nos dá “quadro” como uma pintura), mas parece derivar de quando como em “quando”. Curiosamente, enquanto vários dicionários sugerem quando (quando) como uma possível raiz etimológica do quandarismo (dilema), esta explicação não aparece no Dicionário de Inglês de Oxford. (n.d.)

Por padrões gramaticais (ou mesmo através de um erro linguístico), “enquadrar um dilema” é uma metáfora um tanto mista. A mistura desta metáfora visa abrir possibilidades e assim fazer-se pensar o dilema, tanto como uma forma de questionamento, quanto como um apelo para alguma ação que corrija uma situação - e isto, sob o risco de despertar um certo grau de ceticismo ou desacordo, ridicularização ou mesmo indiferença (Figura 3).

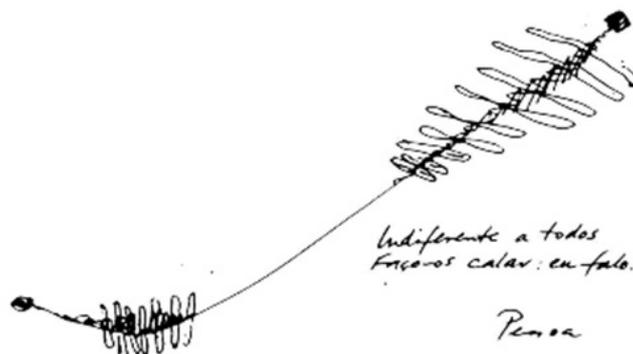


Figura 3. “Indiferente a todos eles”. Eu os calo: Eu falo” - Fernando Pessoa. Cortesia do autor.

Para chegar-se a um acordo com o que conecta o seu ser a um artista, um arte-educador, um educador de artistas, um administrador e vice-versa, deve-se reconsiderar os limites reais pelos quais a arte encontra-se em seu dilema educacional e que não pode ser adiado eternamente. Mais ainda, se o desafio do destino educacional da arte vem da institucionalização de uma prática, em cuja autonomia vemos justamente em uma fonte de aprendizagem e desaprendizagem (porque, como estou argumentando, o caráter pedagógico da arte também é inerente ao seu caráter autônomo de fazer), então a Arte/Educação deve ser considerada de perto, do que poderia -se chamar de "desestabilização necessária" - pelo que quero dizer que, mesmo quando a arte é central para a educação, ela precisa desvincular-se da natureza instrumental da escolarização.

Para explicar esta necessária desestabilização, recorro à forma como outra disciplina tende a explorar a natureza autônoma da arte para seus próprios fins. Estou aludindo à filosofia e à frequência com que os filósofos instrumentalizam a arte para fazer valer seu ponto de vista (em vez do ponto de vista da arte). O filósofo Arthur Danto (2005) chamou isto de um "ataque" à arte. Ele lembra como este "ataque" começa com o assalto platônico pelo qual a arte se encontra distanciada (em termos de seu valor para a política e a razão) da realidade. Isto então caminha para um distanciamento racionalista que Kant lança entre o desinteresse estético e nosso interesse em criar e executar arte (pp. 5-10). A este respeito, "nosso" significa "todos nós" - aqueles que reconhecem na arte um sentido de autonomia pelo qual exploramos e ganhamos possibilidades que estão fora dos limites da filosofia ou de qualquer outra atividade humana. Tais limites são, para usar o termo de Danto (2005), atos de "privação de direitos" (pp. 1-24) pelos quais a arte é excluída de seu próprio ser como arte (Figura 4).

A privação da arte nunca parou realmente.

Em muitas esferas, ela é continuamente pressionada a legitimar sua reivindicação de uma outra forma, que não seja a sua, para tentar ser outra coisa. Surpreendentemente, mesmo quando nunca deixa de escandalizar e provocar, a arte permanece bastante mansa em pleitear sua própria legitimação e em reivindicar sua capacidade de sair daqueles muros legais, sociais e civis dentro dos quais foi reduzida (Baldacchino, 2018).

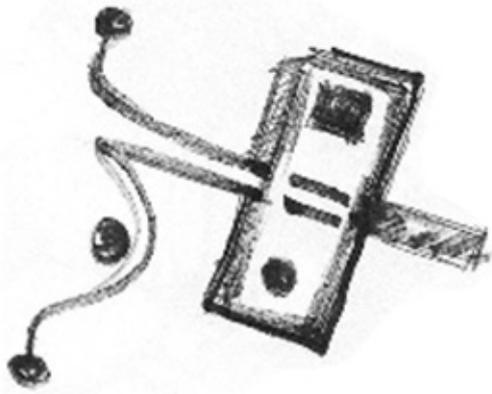


Figura 4. *Sem título*. Cortesia do autor.



Figura 5. *Sem título*. Cortesia do autor.

Para superar sua constante privação de direitos, o sucesso da arte na recuperação de seu próprio espaço nos amplos horizontes do saber não se deu através de um processo de ceder aos domínios filosófico, jurídico ou outros (como a escolaridade e a educação), mas na recuperação de sua própria autonomia - uma autonomia que afirma tanto sua imanência como a capacidade da arte de desaprender o instrumentalismo que a educou (Baldacchino, 2020; Figura 5).

O desconforto de Danto foi provocado e possivelmente sustentado pelo que estava acontecendo no mundo da arte, especialmente em como as consequências do Modernismo formaram a sua abordagem de arte. Mesmo quando a arte parecia estar totalmente envolvida com um reino conceitualizado, rejeitou fortemente qualquer tentativa de transformar-se em um aspecto da filosofia, assim como resistiu às tentativas de transformá-la em uma ferramenta de prática psicológica, projeto sociológico ou implementação pedagógica. Esta rejeição é melhor exemplificada pela abordagem de Joseph Beuys, onde a reivindicação da arte a uma estética pedagógica emerge do ato de fazer arte (como citado em Biesta, 2017; Buschkühle, 2020), e não do que é esperado dela por outras esferas.

6

À medida que nos vemos cada vez mais pressionados a justificar a existência da arte nas escolas e universidades, cedendo a uma cultura de responsabilização, pretextos como os implícitos por um chamado inquérito baseado em evidências acabam invariavelmente impondo uma régua de cálculo sobre todas as formas de conhecimento humano. No entanto, como o impulso para fazer arte continua a nos lembrar, não podemos esquecer por que Danto (2005) escolheu falar contra seu próprio campo (o da filosofia) em nome da arte. Não esqueçamos que, longe de

uma tentativa justificada de articular melhor uma estrutura curricular mais sintonizada com as necessidades dos estudantes, a responsabilidade na Educação, muitas vezes resulta em intermináveis exercícios de contagem de feijões que estão em sintonia com as necessidades institucionais. É aqui que, a meu ver, que começa qualquer tentativa de desvincular a arte-educação de seus dilemas.

NOTA DO AUTOR

O título deste comentário tenta esticar (estender) as possibilidades gramaticais da palavra quadratura na língua Inglesa. Como espero demonstrar, igualmente a uma marca accidental em um pedaço de papel, o uso errático desta palavra é um estímulo para explorar outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

- Baldacchino, J. (2018). **The right to creative illegitimacy**: Art and the fallacy of proprietary legitimation. *Marquette Intellectual Property Law Review*, 22(1), 103–124. <https://scholarship.law.marquette.edu/iplr/vol22/iss1/7>
- Baldacchino, J. (2020). **Art as unlearning**: Towards a mannerist pedagogy. Routledge.
- Baldwin, J. (2010). **The cross of redemption**: Uncollected writings (R. Kenan, Ed.). Pantheon Books.
- Biesta, G. (2017). **Letting art teach. Art education "after" Joseph Beuys**. ArtEZ Press.
- Buschkühle, C-P. (2020). **Joseph Beuys and the artistic education**: Theory and practice of an artistic art education. Brill.
- Danto, A. C. (2005). **The philosophical disenfranchisement of art**. Columbia University Press.
- Oxford English Dictionary. (n.d.). **Quando**. In Oxford English dictionary. Retrieved January 17, 2021. www.oed.com.ezproxy.library.wisc.edu/view/Entry/155899#eid27361633

BIOGRAFIA DO AUTOR

A presente tradução foi realizada com autorização do autor, Professor John Baldacchino: Professor de Educação Artística na Universidade de Wisconsin-Madison, onde foi diretor executivo da Divisão de Artes (também conhecida como Instituto de Artes) entre 2016 e 2019. Especialista em arte, educação e filosofia.

Autor de 14 livros, que incluem *Marxismo, pós-marxista* (1996/2018), *Easels of Utopia* (1998/2018), *Avant-Nostalgia* (2002); *Education Beyond Education* (2009); *Makings of the Sea* (2010); *Art's Way Out* (2012), *Mediterranean Art Education* (com Raphael Vella, 2013), *Democracy Without Confession* (com Kenneth Wain, 2013), *John Dewey* (2013), *My Teaching, My Philosophy: Kenneth Wain* (com Simone Galea e Duncan Mercieca, 2014), *Art as Unlearning* (Routledge 2019), *Sejje il-Isieb* (2020) e *Educing Ivan Illich* (2020). Em 2019, editou *Philosophies and Histories*, sendo o volume 1 da *Encyclopedia of Art & Design Education* da Wiley-Blackwell. Atualmente, ele está escrevendo dois novos volumes: *Lessons of Belonging* (Lições de pertencimento) e *Giambattista Vico*, ambos projetados para 2021.

Curriculum Vitae: <https://dm.education.wisc.edu/baldacchino/pci/John%20Baldacchino%20CV-1.pdf>;

Website: <http://www.johnbaldacchino.com>

Email: avant.nostalgia@gmail.com.

TRADUÇÃO

Prof Dr. Fabio Wosniak (UNIFAP)

Professor Adjunto na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor e Mestre em Artes Visuais–UDESC. Coordenador do Programa de Extensão Apotheke em Dissidência/UNIFAP.

Email: f.wosniak@unifap.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6525393533253057>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5881-7414>

Profa. Dra. Jocielle Lampert(UDESC)

Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009); Mestre em Educação pela UFSM (2005). Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. (UDESC)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7149902931231225>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0963-0925>

Email: jocielelampert@uol.com.br

REVISÃO

Profa. Joviana Jensen (UDESC)

Mestranda em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC).

Lattes:<http://lattes.cnpq.br/0259199015083123>

Orcid:<http://orcid.org/0000-0003-4698-7261>

E-mail:jovianaj@gmail.com