

35

PALÍNDROMO





CAPA

Juliana Crispe, 2016
"Ouvir nas conchas as origens do mundo",
Fotografia manipulada, Impressão em Fine
Art, 69x49,5 cm - Obra presente no acervo
do MASC e no SESC Nacional

005

EXPEDIENTE

008

EDITORIAL

Elaine Schmidlin; Jocielle Lampert

012

ARTIGO

REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO PICTÓRICO NO ESTUDO DA INTERAÇÃO DAS CORES BASEADO EM WASSILY KANDINSKY

Lisy Li Pires Fuhrmann; Raony Ruiz; Jocielle Lampert

031

ARTIGO

A PESQUISA A/R/TOGRÁFICA NO TERRITÓRIO DA PEDAGOGIA E DAS SENSIBILIDADES

Silvia Sell Duarte Pillotto; Mirtes Antunes Locatelli Strapazon; Rita de Cássia Fraga da Costa

053

ARTIGO

DESAPRENDER, PERGUNTAR-SE, ESCUTAR: ROTAS PARA PENSAR UMA ARTE EDUCAÇÃO DISSIDENTE

Fabio Wosniak

074

ARTIGO

IMAGENS DA MEMÓRIA- EXPERIÊNCIAS AFETIVAS DE UMA PROFESSORA

Janaina Schvambach

095

ARTIGO

UMA DOCÊNCIA POR VIR: PERSPECTIVAS EM FABULAÇÃO

Carolina Ramos Nunes

113

ARTIGO

SOBRE POTÊNCIAS A SEREM EMPRESTADAS DO TRABALHO DE ARTE

Gabriel Augusto de Paula Bonfim; Danillo Villa

133

ARTIGO

CONVERSÇÕES E CONTÁGIOS: O QUE SE PASSA EM UMA ESCRITA COLETIVA ATRAVESSADA PELOS ENCONTROS “SÁBADOS COM DELEUZE”?

Marilda Oliveira de Oliveira

156

ENTREVISTA

OS PROCEDIMENTOS DE COLETA E MANUFATURA NA PINTURA CONTEMPORÂNEA: ENTREVISTA COM SILVIA CARVALHO

Tharciana Goulart da Silva; Miguel Vassali

166

ARTIGO

AS MEMÓRIAS EM IMAGENS E RELATOS: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NO ENSINO DE ARTES

Giani Rabelo; Angelica Neumaier

194

ARTIGO

CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS E PARTICIPATIVAS: DESDOBRAMENTOS E POTÊNCIAS

Julia Pereira de Souza; Denise Bandeira

214

ARTIGO

**FOTOGRAFIAS DE BERENICE ABBOTT E GISÉLE FREUND:
TROCA DE OLHARES ENTRE MULHERES QUE AMAVAM
MULHERES**

Lívia Bittencourt Auler

239

ARTIGO

**ARTE, EDUCAÇÃO E REGISTRO: AS VÁRIAS FORMAS DA
MEMÓRIA**

Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado

269

ARTIGO

OITO VEZES ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA – 8 X AIC

Édio Ranieri da Silva; Victória Oliveira Bastos

288

ARTIGO

**PERFORMANCE: UM GÊNERO INDISCIPLINAR NA ARTE
CONTEMPORÂNEA**

Mamutte (Felipe Saldanha Odier)

313

ENSAIO VISUAL

**NOTAS DE PROCEDIMENTO: EM MEIO A CAMADAS DE PÓ-
TERRA**

Odete Angelina Calderan

A **Revista Palíndromo** é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Existe desde 2004, inicialmente na forma impressa e, desde 2009, apenas em modo eletrônico. Trata-se de uma revista digital sem fins lucrativos e concebida para ser um veículo de divulgação de pesquisas e produção de conhecimento no campo das Artes.

Palíndromo é uma palavra de origem grega que indica o que pode ser lido numa direção e também no sentido inverso, ou seja, de trás para frente. Avessa à ordem e às normas pré-estabelecidas, a pesquisa em/ sobre artes visuais remete não apenas a normas negadas, como demanda constante revisão de dados, processos e reorganização de ideias, acolhendo o que pode ser pensado como trânsito e travessia que desconhece uma só direção.

Encontra-se inscrita na plataforma OJS, versão 3.0 e em constante processo de indexação nas bases nacionais e internacionais. Na recente avaliação Qualis Capes, a revista obteve estrato A2.

As opiniões, ideias e conceitos emitidos nos artigos, proposições e ensaios visuais, são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

ISSN 2175-2346

Volume 15, número 35, fev. – mai. 2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

Reitor: Prof. Dr. Dilmar Baretta

CENTRO DE ARTES – CEART

Diretora Geral: Prof. Dra. Daiane Dordete Steckert Jacobs

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS – DAV

Chefe: Profa. Dra. Elaine Schmidlin

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – PP-GAV

Coordenadora: Profa. Dra. Mara Rúbia Sant’Anna

EDITORAS DA PALÍNDROMO 2023-2025

Luana M. Wedekin – Editora-chefe

Mara Rúbia Sant’Anna

Maria Raquel Stolf

CORPO EDITORIAL TÉCNICO

Ivis de Aguiar Souza

Isadora Cunha Caldas

CONSELHO DE PARECERISTAS – Palíndromo Volume 15, número 35, fev. – mai. 2023

Afonso Medeiros (UFPA)

Aline Nunes (UFRGS)

Ana Lúcia Beck (UFG)

Ana Paula Sabiá (UDESC)

André Pitol (USP)

Anelise Zimmermann (UDESC)

Angélica D’Avila Taschetto (NDI/UFSC)

Carlos Alberto Barbosa (USP)

Carlos Terra (UFRJ)

Danielle Rocha Benício (UDESC)

Elaine Schmidlin (UDESC)

Fabio Oliveira Nunes (UNESP)

Fábio Wosniak (UNIFAP)

Fernanda Rodrigues Galve (UFMA)

Jociele Lampert (UDESC)

José Roberto Schneedorf Ferreira da Silva (UFMG)

Juliana de Lima Veloso (UFRGS)

Luana Maribele Wedekin (UDESC)

Lucia Gouvêa Pimentel (UFMG)

Luciane Garcez (UDESC)

Mara Rúbia Sant’Anna (UDESC)

Marcelo Forte (UNESPAR)

Maria Emilia Sardelich (UFPB)

Paulo Ricardo Ferreira (Universidade Cruzeiro do Sul)

Regina Melim Cunha (UDESC)
Tharciana Goulart (UDESC)

DIAGRAMAÇÃO

Isadora Cunha Caldas

CAPA

Obra original de Juliana Crispe, “Ouvir nas conchas as origens do mundo”, 2016

Fotografia manipulada, Impressão em Fine Art, 69x49,5 cm

Obra presente no acervo do MASC e no SESC Nacional

Composição e diagramação: Isadora Cunha Caldas

CONTATO

revistapalindromo.udesc.ppgav@gmail.com

Esta edição contou com recursos da **CHAMADA PÚBLICA FAPESC Nº 21/2022 PROGRAMA DE APOIO E INCENTIVO À CONSOLIDAÇÃO DE PERÍODICOS CIENTÍFICOS**



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

GOVERNO DE
SANTA CATARINA

A prática artística como pesquisa em arte e educação

Elaine Schmidlin¹

Jociele Lampert²

Convidar o outro para uma escrita que deseja o compartilhamento de pesquisas, docentes e artísticas, para desequilibrar a estrutura tradicional em arte e educação que hoje temos foi o mote para esta proposta. Assim, para ativar a geração de ideias em um processo de criação que permeia a prática educativa como prática artística, abre o dossiê, Juliana Crispe com seu autorretrato docente em transformação (*Ouvir nas conchas as origens do mundo*, 2016), a nos inspirar para a escuta atenta a outros modos de pensar a docência em Artes.

Com este convite, esperávamos que a prática artística impulsionasse a pesquisa em arte educação em uma espécie de contágio que instigasse o pensamento, tanto com/sobre o campo da arte quanto com/sobre a formação docente. Assim, como pode a prática artística, enquanto experimentação, potencializar a formação docente e vice-versa, contaminando as fronteiras entre a arte e a educação de modo a tangenciar e borrar suas margens? Em tempos em que razão e sensibilidade ainda permanecem distanciadas, surge a necessidade de

1 Realizou estágio pós doutoral no Instituto de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa (2018), doutora em Educação pela UFSC (2013), Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV/UDESC), como orientadora na Linha de Pesquisa Ensino das Artes Visuais e na graduação de Licenciatura em Artes Visuais (UDESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9781556928615419> orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7478-1781> e-mail: s.elaine@gmail.com

2 Desenvolveu pesquisa como professora pesquisadora visitante no Teachers College na Columbia University na cidade de New York como Bolsista Fulbright (2013), doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009), Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC, como orientadora na Linha de Pesquisa de Ensino das Artes Visuais e na Graduação em Artes Visuais DAV/UDESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7149902931231225> orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925> email: jocielelampert@uol.com.br

propor insurreições que venham a desequilibrar a lógica das relações em pesquisas educacionais, ainda fechadas em suas fronteiras. Os textos apresentados tangenciam estas linhas de modo a construir narrativas que se desdobram entre arte e formação docente, friccionando esta relação. Para tanto, no convite realizado esperávamos alguns caminhos ou pistas para investigações desta natureza que permitissem abarcar objetivos e impactos destas investigações para o campo das artes visuais, ou mesmo, para trazer os atravessamentos ocorridos entre as práticas, artística e docente, e sua produção de sentido.

Os artigos e ensaios apresentados neste dossiê perpassam as questões mencionadas em busca de pistas em pesquisas realizadas nos mais diversos contextos, sempre relacionando arte e educação. Iniciando com o artigo *Reflexões sobre o pensamento pictórico no estudo da interação das cores baseado em Wassily Kandinsky*, de Jociele Lampert de Oliveira, Lisy Li Pires Fuhrmann e Raony Ruiz, que investigam o modo como a prática docente com estudantes na formação em Artes Visuais, vinculado ao projeto de pesquisa *Estúdio de Pintura como um laboratório de Ensino na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)*, contribui para o pensamento pictórico na pintura.

Na sequência, Silvia Sell Duarte Pillotto, Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon e Rita de Cássia Fraga da Costa, apresentam para um curso de Pedagogia, a *A/r/tografia* como metodologia de pesquisa, compreendendo o papel do artista/pesquisador/professor como (inter)locutores nos processos de criação e (re)invenção artísticos e culturais em três oficinas mobilizadas pela música, modelagem e artesanato, campos que se conectam com as formações das autoras. A produção de dados foi ancorada em narrativas sonoras, visuais e corporais, tendo como fundamento conceitual/metodológico, a análise interpretativa, sendo que os processos indicaram que os acadêmicos de Pedagogia compreenderam o sentido da formação como viagem itinerária por meio das Artes e das sensibilidades.

Fabio Wosniak em seu artigo intitulado *Desaprender, perguntar-se, escutar: rotas para pensar uma arte educação dissidente*, apresenta os percursos do autor na construção de propostas pedagógicas dissidentes, envolvendo articulações entre a prática artística e a prática pedagógica na Licenciatura em Artes Visuais. A provocação para pensar a arte e a arte educação dissidente, partia sempre das inquietações cotidianas, que logo encontravam nas metodologias utilizadas pelos/as artistas uma outra questão-problema para ser pensada.

Janaina Schvambach apresenta cartografias em ensaios poéticos de suas experiências sensíveis e estéticas, arquivadas em um perfil pessoal na rede social *Instagram*, expondo os afetos que reverberaram em sua prática docente e em seu percurso como artista visual.

Com Gilles Deleuze e o conceito de fabulação, Carolina Ramos nos envolve em um percurso docente com a literatura atravessando o seu texto e nos convidando a fabular uma narrativa entre ser e estar docente em Artes Visuais, visando a criação de uma docência, ainda e sempre, por vir.

O texto de Gabriel Augusto de Paula Bonfim e Danillo Villa demonstra a importância da mediação como derivação ativa das curadorias em exposições de arte, destacando-se os conceitos associados às ações desta natureza, desenvolvidas pela Divisão de Artes Plásticas da Casa de Cultura da Universidade Estadual de Londrina.

Marilda Oliveira desenvolve um ensaio sobre os encontros ocorridos em uma universidade do sul do Brasil, no período de 2015 a 2029, escrita a oito mãos, em uma polifonia de vozes, disparando encontros com práticas artísticas e pesquisas em educação, a partir do grupo de estudos *Sábados com Deleuze*.

O dossiê é finalizado com a entrevista sobre o trabalho da artista Silvia Carvalho (Florianópolis-SC) que realiza coletas de pigmentos terrosos criando rituais de transformação. Para os professores Miguel Vassali e Tharciana da Silva Goulart o trabalho em pintura demonstra a relevância

da investigação, pois explora procedimentos que antecedem a pintura em si. Nesta entrevista, Silvia Carvalho nos convida a um passeio pelo seu ateliê e seus processos criativos, especialmente da coleta, manufatura e usos de pigmentos terrosos, evidenciando a relação entre arte e vida.

Recomenda-se, ainda, a leitura do relato de experiência de Giani Rabelo e Angelica Neumaier, que compartilha a análise da experiência realizada com os/as acadêmicos/as do curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) nos anos de 2013 a 2016, nas disciplinas de “Gravura e Pesquisa” e “Serigrafia e Pesquisa”.

Esperamos que os textos publicados neste dossiê, desdobrem-se em outras práticas artísticas e pedagógicas, vindo a contribuir com atravessamentos e fricções entre os campos da arte e da educação, tão necessários na contemporaneidade, regidos que são pela fixidez em suas fronteiras.



REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO PICTÓRICO NO ESTUDO DA INTERAÇÃO DAS CORES BASEADO EM WASSILY KANDINSKY

Lizy Li Pires Fuhrmann ¹, Raony Robson Ruiz ² e Jocielle Lampert ³

REFLECTIONS ON PICTORIAL THOUGHT IN THE STUDY OF COLORS INTERACTION BASED ON WASSILY KANDINSKY

REFLEXIONES SOBRE EL PENSAMIENTO PICTÓRICO EN EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN DE COLORES A PARTIR DE WASSILY KANDINSKY

1 Graduanda em Artes Visuais - Licenciatura - pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Bolsista de Iniciação Científica no Estúdio de Pintura Apotheke do grupo de Pesquisa Entre Paisagens, coordenado pela Profa. Dra. Jocielle Lampert. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1535764805065050> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8421-2822> email: lisylipf@gmail.com

2 Graduado no curso de licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) 2016, mestrando na linha de Ensino das Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) 2021. lattes: <http://lattes.cnpq.br/0665626305542666> orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8154-0249> email: raony.ruiz@hotmail.com.

3 Desenvolveu pesquisa como professora pesquisadora visitante no Teachers College na Columbia University na cidade de New York como Bolsista Fulbright (2013), doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009), Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/ UDESC, como orientadora na Linha de Pesquisa de Ensino das Artes Visuais e na Graduação em Artes Visuais DAV/UDESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7149902931231225> orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925> email: jocielelampert@uol.com.br

RESUMO

Esta pesquisa investiga as práticas docentes para o ensino da interação da cor desenvolvida pelo projeto de pesquisa intitulado O Estúdio de Pintura como um Laboratório de Ensino na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Para a realização desta, o objetivo geral foi de investigar como propostas de aula ateliê sobre a interação das cores a partir de Kandinsky podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento pictórico na pintura, dividido em três objetivos específicos: (1) Analisar a teoria das cores em Kandinsky, (2) Apresentar a abordagem utilizada na regência ministrada na disciplina de Introdução a Linguagem Pictórica (3) análise dos dados coletados da regência. Como metodologia utilizou-se a abordagem da pesquisa qualitativa envolvendo a análise de fontes documentais primárias de uma regência ministrada com os alunos de graduação em artes visuais e de revisão bibliográfica sobre o tema investigado. Obteve-se 3 tipos de resultados diferentes considerando o processo pictórico dos alunos na execução dos desafios que ocorreram das seguintes maneiras: pintando primeiro o filtro e depois as formas; ou as formas e em seguida uma camada de tinta para representar o filtro; ou a interação das cores nas formas sem representar o filtro, com isto identificamos como a partir de um mesmo desafio os alunos encontraram caminhos diferentes para a solução deste, alguns evidenciando a forma, outros a interação da cor.

Palavras-chave: Ensino das artes visuais. Pensamento pictórico. Interação da cor. Aula Ateliê.

ABSTRACT

This research investigates the teaching practices for the teaching of color interaction developed by the research project entitled The Painting Studio as a Teaching Laboratory at the State University of Santa Catarina – UDESC. To carry out this research, the general objective was to investigate how proposals for a workshop class on the interaction of colors based on Kandinsky can contribute to the development of pictorial thinking in painting, divided into three specific objectives: (1) analyze the theory of colors in Kandinsky, (2) Present the approach used in conducting taught in the Introduction to Pictorial Language course (3) analysis of data collected from conducting. As a methodology, the qualitative research approach was used, involving the analysis of primary documentary sources of a regency taught to undergraduate students in visual arts and a bibliographic review on the investigated topic. 3 different types of results were obtained considering the pictorial process of the students considering the execution of the exercise that occurred in the following ways: first painting the filter and then the shapes; or the shapes and then a layer of paint to represent the filter; or the interaction of colors in shapes without representing the filter, with this we identified how from the same challenge the students found different ways to solve it, some highlighting the shape, others the interaction of color.

Keywords: Teaching the Visual Arts. Pictorial thought. Color interaction. Atelier class.

RESUMEN

Esta investigación investiga las prácticas docentes para la enseñanza de la interacción cromática desarrolladas por el proyecto de investigación titulado El Taller de Pintura como Laboratorio de Enseñanza de la Universidad Estadual de Santa Catarina – UDESC. Para llevar a cabo esta investigación, el objetivo general fue indagar cómo las propuestas de una clase taller sobre la interacción de los colores a partir de Kandinsky pueden contribuir al desarrollo del pensamiento pictórico en la pintura, dividido en tres objetivos específicos: (1) Analizar la teoría de colores en Kandinsky, (2) Presentar el enfoque utilizado en la dirección que se enseña en el curso de Introducción al lenguaje pictórico (3) análisis de los datos recopilados de la dirección. Como metodología se utilizó el enfoque de investigación cualitativa, involucrando el análisis de fuentes documentales primarias de una regencia impartida con estudiantes de pregrado en artes visuales y una revisión bibliográfica sobre el tema investigado. Se obtuvieron 3 tipos diferentes de resultados considerando el proceso pictórico de los estudiantes considerando la ejecución del ejercicio que se dio de las siguientes maneras: primero pintando el filtro y luego las formas; o las formas y luego una capa de pintura para representar el filtro; o la interacción de colores en formas sin representar el filtro, con esto identificamos como a partir de un mismo reto los estudiantes encontraron diferentes formas de resolverlo, unos destacando la forma, otros la interacción del color.

Palabras clave: Enseñanza de las artes visuales. Pensamiento pictórico. Interacción de colores. Clase de taller.

Introdução

Este estudo investiga as práticas docentes para o ensino da interação da cor desenvolvida pelo projeto de pesquisa intitulado O Estúdio de Pintura como um Laboratório de Ensino na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. O Estúdio de Pintura Apotheke⁴ é um Programa de extensão permanente, coordenado pela Professora Dra. Jociele Lampert, no qual desenvolve pesquisas por meio da prática experimental, principalmente de pintura, tendo sua fundamentação teórica com base nos estudos do filósofo americano John Dewey.

A ação analisada neste artigo vincula-se à bolsa CAPES/CNPq de Iniciação Científica (PIBIC)⁵ desenvolvida no período de 2021/2022. Durante a pesquisa foi realizada observação (em um estágio docência) da turma de Introdução a Linguagem Pictórica de 2022/1 e estudado o referencial básico da disciplina *A Cor no processo Criativo: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe* de Lilian Reid Miller Barros (2006) a fim de desenvolver uma regência com estes alunos. Este livro é referência para as aulas, pois discorre sobre os mestres da Bauhaus e seus estudos sobre cor e sua trajetória enquanto artistas professores, assim este estudo fundamentou ferramentas de tais mestres para as aulas de interação das cores na referida disciplina.

Nesta literatura Barros (2006), aponta sobre os teóricos: Johannes Itten, Paul Klee, Josef Albers e Wassily Kandinsky, todos foram estuda-

4 Desde 2014 o Estúdio de Pintura Apotheke oferece oficinas, micro práticas, palestras, aulas abertas e residências artísticas, que envolvem a temática da pintura, para estudantes de Graduação, Pós-Graduação e comunidade acadêmica (e fora da UDESC), interessados na área de Artes Visuais, especificamente na linguagem pictórica. Desta forma, oportuniza um espaço para conhecimento e aprofundamento sobre determinadas técnicas e processo pictórico, bem como, conversas e trocas de saberes com artistas que tenham conhecimento e notoriedade no meio artístico. Site: <https://www.apotheke-estudiodepintura.com/>

5 Programa Institucional de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PIC&DTI, sob a Coordenação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPPG, de acordo com a Resolução CONSUNI 031/2011

dos ao longo do semestre contudo este último é o foco de maior interesse nesta pesquisa. Em decorrência dos estudos sobre teoria das cores realizados, principalmente a teoria de Kandinsky surge o debate: Como as propostas de aula ateliê com filtros de cores primárias para investigar a interação das cores a partir de Kandinsky podem colaborar para o desenvolvimento do pensamento pictórico na pintura?

Para a investigação desta, o objetivo geral foi de investigar como propostas de aula ateliê sobre a interação das cores a partir de Kandinsky podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento pictórico na pintura, para tanto o estudo foi dividido em três objetivos específicos: (1) Analisar a teoria das cores em Kandinsky, (2) Apresentar a abordagem utilizada na regência ministrada na Introdução a Linguagem Pictórica (3) análise dos dados coletados da regência.

Como metodologia utilizou a abordagem da pesquisa qualitativa envolvendo a análise de fontes documentais primárias de uma regência ministrada com os alunos de graduação em artes visuais e de revisão bibliográfica sobre o tema investigado. Para tanto, este artigo está dividido em três momentos. No primeiro, denominado Observações, destaca-se a estrutura e a organização da disciplina de Introdução a Linguagem Pictórica e a teoria da cor de Wassily Kandinsky, artista referência para a regência ministrada. Em um segundo momento, denominado Aula Ateliê, explicamos como foi realizada a regência e o desafio realizado. Por fim, na terceira parte, denominada Análise da Prática, apontamos algumas conclusões que alcançamos após a análise dos dados coletados na regência.

Observações

A disciplina de Introdução a Linguagem Pictórica do curso de Artes Visuais, segundo a ementa, consiste em estudar massas tonais e a aplicação da cor no tensionamento do campo compositivo, contrastes entre

luz/sombra e entre cores frias e quentes, aplicação dos mediuns dissolvidos em água: aquarela, gouache, acrílico sobre papel e ou tela como suporte e propõe desenvolver a linguagem visual pictórica. Ministrada pela profa. Dra. Jociele Lampert, que tem como referencial teórico basilar o filósofo americano John Dewey e o conceito de experiência, Lampert propõe em suas aulas desenvolver a capacidade crítica e reflexiva do discente para elaboração de sua linguagem artística através da prática da pintura, tendo como eixo gerador os estudos cromáticos, baseado nos teóricos da cor da Bauhaus. Sobre esta escola Barros (2006) destaca que

Os mestres da Bauhaus, com sua sensibilidade artística, procuram encontrar na interpretação das formas e das cores os símbolos universais da comunicação visual. Esses artistas buscaram nas origens mais puras da forma e da cor livrando-se de todos os preconceitos estilísticos, as ferramentas básicas para uma resposta atualizada às exigências modernas da sociedade de sua época.

A autora explica a importância da Bauhaus, “cujo objetivo era a democratização da obra de arte por meio da sua integração com a produção industrial, realizou uma verdadeira modernização no ensino artístico.” (BARROS, 2006, p. 18). Com base nisto, a disciplina de Processos Pictóricos buscou apresentar e introduzir os conceitos teóricos dos artistas professores Johannes Itten, Josef Albers, Paul Klee e Wassily Kandinsky.

Para Barros (2006) a metodologia do Itten consistia na expressão individual do aluno com um consenso grupal, ele dava importância para cada processo em particular e ainda valorizava a experiência, a percepção e a habilidade. O círculo cromático foi um dos seus grandes feitos na Bauhaus, assim como a harmonia das cores resultando na cor cinza e sua teoria dos 7 contrastes cromáticos. Assim, sua metodologia foi inspiração para aulas da turma de Introdução a Linguagem Pictórica para o aluno desenvolver sua própria poética. Na disciplina Itten foi o primeiro

dos teóricos da cor estudado buscando evidenciar os seus contrastes no mundo cotidiano, incentivando o olhar atento para o entorno dos estudantes, assim como promovia experiências para a representação destes a partir de desafios de pintura de observação.

O segundo artista professor estudado foi Josef Albers, que acreditava no contexto da cor e na descoberta por meio da experiência. Barros (2006) apresenta diversos exemplos dos seus exercícios propostos na Bauhaus, quando ele foi professor, os quais este provoca o estudo da cor não como fato físico, mas como efeito psíquico, isto é, incentiva os estudantes a investigarem a interação das cores e de como estas interferem entre si. Para isto nas aulas foram realizados desafios com papéis coloridos para que o foco da aula fosse a interação das cores seguindo o proposto por Albers (2009).

Outro artista professor estudado nas aulas foi Paul Klee que em sua tese estudava a interação das cores em relação com a matemática, a partir de equivalências algébricas. Também compartilhava do pensamento de Itten, acreditando que a harmonia das cores resultava no cinza. Suas investigações ainda culminaram na teoria de um círculo cromático formado por dois terços de cada cor primária, fazendo análises observando o arco-íris. A Prof. Dra. Jociele Lampert explica este mestre dispondo de vários materiais em sua mesa e mostrando as misturas de cores na prática para que os alunos observem a interação das cores opostas complementares, com o intuito de depois praticarem.

Dando foco a esta pesquisa, enfatizamos a teoria do mestre Wassily Kandinsky. O professor russo iniciou sua carreira fazendo parte do movimento da arte expressionista alemã, que defendia a arte abstrata, no qual ele reforça a ideia de abstração usando cores e formas elementares em seu principal livro *Do espiritual na Arte* (1996). Neste sentido, três principais pontos de sua teoria encaminham esta investigação: sinestesia, simbologia e a interação das cores.

Kandinsky fazia o uso da sinestesia⁶, pois acreditava no som das cores como fundamento base para suas aulas e pinturas. Assim, ele trata a música como uma das melhores descobertas para o artista, já que foi sua inspiração inicial para começar a pintar, como o mesmo cita “As aproximações com a música são, a esse respeito, as mais ricas de ensinamentos. A música é, há muitos séculos, a arte por excelência para exprimir a vida espiritual do artista.” (KANDINSKY, 1996, p. 57).

Acreditando fortemente na sinestesia das cores, Kandinsky também analisava em sua teoria a simbologia de cada cor, no qual identificava a mensagem que cada uma individualmente passava. Ele interpretava então o movimento, simbolismo, temperatura, som musical e seu estado de espírito, sendo este último o sentimento que cada cor expressava. Em relação a interação das cores, o mestre se posicionou dizendo que “[...] O estudante deveria aprender a manejar a seu critério o equilíbrio/desequilíbrio entre as tensões das cores e das formas dentro da sua composição” (BARROS, 2006, p. 184). Ou seja, Kandinsky apresentava sua teoria de cores e formas elementares, mas era o aluno que deveria saber como utilizá-la harmonicamente na pintura, sem seguir modelos propostos pelo professor.

A partir da teoria das cores de Kandinsky surge a investigação de: Como as propostas de aula ateliê com filtros de cores primárias para investigar a interação das cores a partir de Kandinsky podem colaborar para o desenvolvimento do pensamento pictórico na pintura? Buscando responder a esta questão foi realizada uma regência com os alunos de graduação em bacharelado em artes visuais na disciplina de Introdução a Linguagem Pictórica buscando discutir os aspectos da teoria do artista professor.

⁶ Por sinestesia entende-se hoje uma rara forma de percepção - uma espécie de percepção sensorial cruzada - na qual um sentido pode responder por estímulos captados por outros sentidos, ou seja, um estado anormal ou excepcional de consciência. Cor no processo criativo: um estudo sobre Bauhaus e a teoria de Goethe, cit p. 165.

Aula Ateliê

Esta pesquisa analisa a aula de introdução à aquarela que se constituiu a partir da Abordagem Triangular proposto por Barbosa (1998), neste sentido a aula dividiu-se em três partes: apresentação do artista professor Kandinsky e sua teoria, apresentação de filmes e obras contemporâneas, a prática artística de interação das cores, sendo esta última dividida em dois momentos, o primeiro destinado para a realização do desafio e o segundo para a análise do processo artístico dos alunos.

A Abordagem Triangular sugere uma aula em que cada professor desenvolve sua própria metodologia, porque depende da conjuntura entre professor e alunos, onde cada qual tem experiências particulares e próprias, assim cada ambiente escolar e troca de conhecimentos é exclusiva e única. Porém, pode ser utilizada como uma bússola por propor o ensino das artes visuais dividido em três ações, sem a necessidade de ordem destas, como Ana Mae Barbosa cita em seu livro *Tópicos Utópicos* (1998, p. 33),

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização.

Pontuando cada uma das três ações, Barbosa (1998) explica a contextualização como uma forma de conhecimento relativizada, onde cada sujeito utiliza do seu contexto para entender uma situação. A autora destaca também que a leitura de imagem serve para “clarificar problemas, a entender nossa experiência da arte, a discriminar entre opções, a tomar decisões, a emitir juízos de valor” (BARBOSA, 1998, p. 41), ou seja, estimular os alunos num senso crítico de tomada de decisões. Em conjunto a estes dois pilares o fazer artístico proporciona ao aluno uma experiência

no qual prática suas ideias e traduz por meio de uma técnica artística o que está vendo, como diz Silva & Lampert (2017, 94.):

[...] uma ideia sem técnica não se desenvolve, pois carece dos modos de expressão. No entanto, quando o professor / artista em suas práticas pensa como um investigador científico, associando a prática criativa e pedagógica com a ação intelectual e relacionando o que foi feito com o que está por vir, pode perpassar e propiciar uma experiência singular / estética.

Somando a este debate metodológico proposto, também nos baseamos em autores como Josef Albers e John Dewey, pois ambos entendem que o ensino das artes visuais deve partir de um movimento de pesquisa em busca de uma solução para uma problemática. Albers destaca a necessidade de os alunos serem ativos na construção do conhecimento em sala de aula, apontando que o ateliê deve se aproximar da concepção de um laboratório, isto é, um local para pesquisa, teste e análise de um desafio proposto, como por exemplo, fazer uma cor assemelhar-se a duas, ou criar o efeito de transparência pela sobreposição de cores, para Albers

Para evitar a mera aplicação da teoria e técnica eu prefiro o método indutivo, que é chegar em conclusões depois de ter feito exercícios, ter tido experiências. Isso dá aos alunos a oportunidade de originar problemas e ideias⁷ (ALBERS, sem data, p. 07, tradução nossa).

O autor aponta a necessidade de as conclusões sobre algo partirem de uma experiência dos alunos com o assunto, no mesmo sentido Dewey (1979) explica que a escola deveria buscar desenvolver com os

7 “In order to avoid mere application of theory or technique I prefer the inductive method that is, coming to conclusions after having made exercises, after having gained experience. That gives the students a chance to originate problems and ideas”.

estudantes o pensamento reflexivo, para o autor não existe reflexão sem um objetivo a se alcançar que canaliza a correnteza das ideias. O objetivo e o problema proposto guiam o caminho da reflexão, sem isto o pensar assemelha-se mais ao devaneio, isto é, deixar-se levar por correntes mentais ociosas e caóticas. Com isto Dewey (1979, p.24) elucida que o pensar não é uma ação espontânea ou fruto de um seguir de regras, mas sim de uma perplexidade do sujeito para com algo, destaca ainda que o problema precisa estar relacionado com a realidade do estudante, pois

Dizer-se de um modo geral a uma criança (ou um adulto) que pense, abstraindo da existência, em sua própria existência, de alguma dificuldade que os embarace ou perturbe seu equilíbrio, é tão ocioso como exigir que se ergam no ar a si mesmos, puxando os cordões de seus sapatos.

Após uma dúvida instaurada para ser caracterizado como pensamento reflexivo é necessário o ato de pesquisa, ou seja, é necessário realizar um levantamento de informações, para criar hipóteses, após isto ponderar as consequências do problema e das hipóteses, para então definir uma possível solução e testá-la. Esse movimento de pesquisa é o que diferencia o pensamento reflexivo da crença, pois no caso desta última diante de uma perplexidade aceitamos uma resposta vinda de uma autoridade social - como por exemplo, pais e mães, amigos, líderes religiosos - como verdade sem realizar análise e pesquisa sobre o assunto. Para o autor esses pensamentos são preconceitos não conclusões alcançadas como resultado da atividade mental individual, da observação, da coleta e análise de dados.

Com base nestes referenciais metodológicos foi organizada uma aula com base em desafios para instigar a pesquisa e dividida nas três ações proposta por Barbosa (1998). Na primeira parte da aula tratou-se de apresentar uma breve biografia do professor da Bauhaus e sua teoria da sinestesia, no qual foi exibido um vídeo em que as cores eram inter-

pretadas musicalmente, a partir dos relatos do artista.

Após a apresentação da teoria de Kandinsky e suas obras, na qual houve a contextualização para os estudantes, foi abordada a leitura de imagens, apresentando cenas de filmes em que a cor era principal forma de interpretação da narrativa, fazendo analogia a sinestesia, já que

No cinema e na televisão a cor pode ser profundamente simbólica, referindo e enfatizando determinados temas ou personagens e [...] tentando provocar ou reforçar respostas emocionais (FRASER, 2007, p. 14)

Como por exemplo, a série *O Conto de Aia* de 2017 (Figura 1), na qual usa a cor vermelha para representar as mulheres férteis da sociedade distópica em que vivem, esta imagem foi contextualizada com a teoria de Kandinsky sobre as simbologias das cores e também foi relacionado em como o artista professor utilizava de formas geométricas elementares para representar as cores, no caso do vermelho correspondendo a um quadrado.

No terceiro momento da aula foi proposto a prática artística, que consistia em uma introdução à técnica de aquarela, foi escolhida esta técnica para que os alunos observassem a transformação das cores primárias em secundárias, pois esta possibilita com facilidade esta observação, tendo em vista que é uma tinta que utiliza de muita água, deixando o processo mais fluido.

A partir disto, relacionando com Albers e Dewey que dialogam em prol de um ensino com base em desafios e pesquisa, em nossa aula buscamos desenvolver um desafio com base em uma estrutura que foi construída partindo do pressuposto da simbologia das cores de Kandinsky que relaciona as cores primárias com formas geométricas, tais como: amarelo - triângulo, azul - círculo e vermelho - quadrado, o artista professor explica esta relação em seu livro *Curso Da Bauhaus* “Forma: 1) cor + 2) grafismo, conformes às leis naturais. Na natureza e na arte tudo



FIGURA 1.

O conto de Aia, 2017, fotografia Fonte: <https://ver-o-fato.com.br/serie-the-handmaids-tale-o-conto-de-aia-acabara-na-6a-temporada/>.

é FORMA e COR. A forma se torna legível pela cor, ou pelo claro-escuro, que também são, afinal de contas, cores.” (KANDINSKY 1996, p. 42), ainda neste livro ele descreve cada cor identificando o vermelho como uma cor quente e fria e por isto se relaciona com o quadrado, pois em sua estrutura possui as linhas verticais e horizontais, isto é, primeira é referenciada a ideia de movimento de ascensão e por isto é considerada quente e a segunda ao relacionar com a linha do horizonte representa estaticidade e por isso entendida como fria. O amarelo é visto como a cor mais expansiva e quente e por isto se relaciona com o triângulo equilátero (possui ângulos internos iguais a 60°) por ter linhas diagonais, esta é entendida como entre a vertical e a horizontal e com isso pode variar o seu ângulo podendo se tornar mais fria ou mais quente. Da mesma forma ao relacionar o azul com o círculo aproximando a cor fria da linha mais suave relacionando com a sensação de profundidade o autor destaca o conceito de sinestesia.

Assim, em frente às formas geométricas de Kandinsky posicionamos um filtro feito de celofane, onde cada aluno tinha sua própria estrutura variando apenas as cores dos filtros, sendo eles das cores primárias, conforme as figuras 2, 3 e 4. Desta forma, as cores primárias dos objetos geométricos interagem com a cor primária do celofane gerando cores secundárias nos mesmos, ou seja, as cores secundárias eram ilusões criadas a partir da interação das cores. O desafio proposto para os alunos era o de investigar e traduzir as interações que ocorriam nesta estrutura, isto é, os valores e matizes que surgiam.

A prática artística foi dividida em dois momentos, no primeiro foi a realização do desafio pelos alunos, e um segundo momento, denominado clínica de obra, neste os estudantes compartilham os resultados alcançados durante a aula, contudo o intuito não é o de avaliar o resultado, mas de compartilhar e evidenciar o processo do trabalho. É incentivado os alunos a comentarem sobre as dúvidas, dificuldades e soluções encontradas, buscamos evidenciar a partir disto o pensamento



FIGURA 2.

Registros Regência. 2022 fonte: Acervo do Estúdio de Pintura Apotheke.

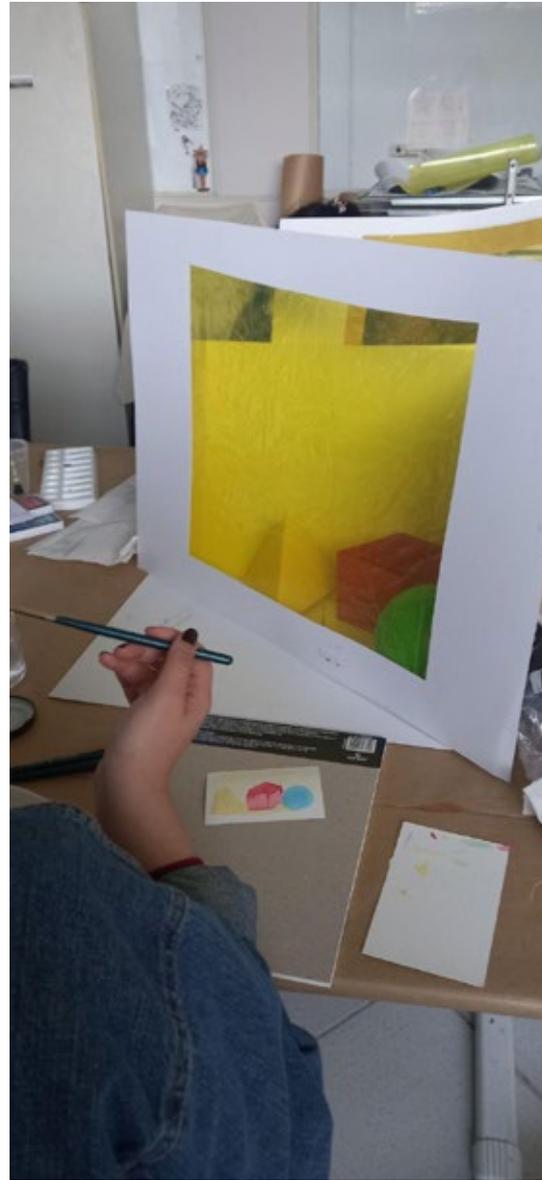


FIGURA 3.

Registros Regência. 2022 fonte: Acervo do Estúdio de Pintura Apotheke.

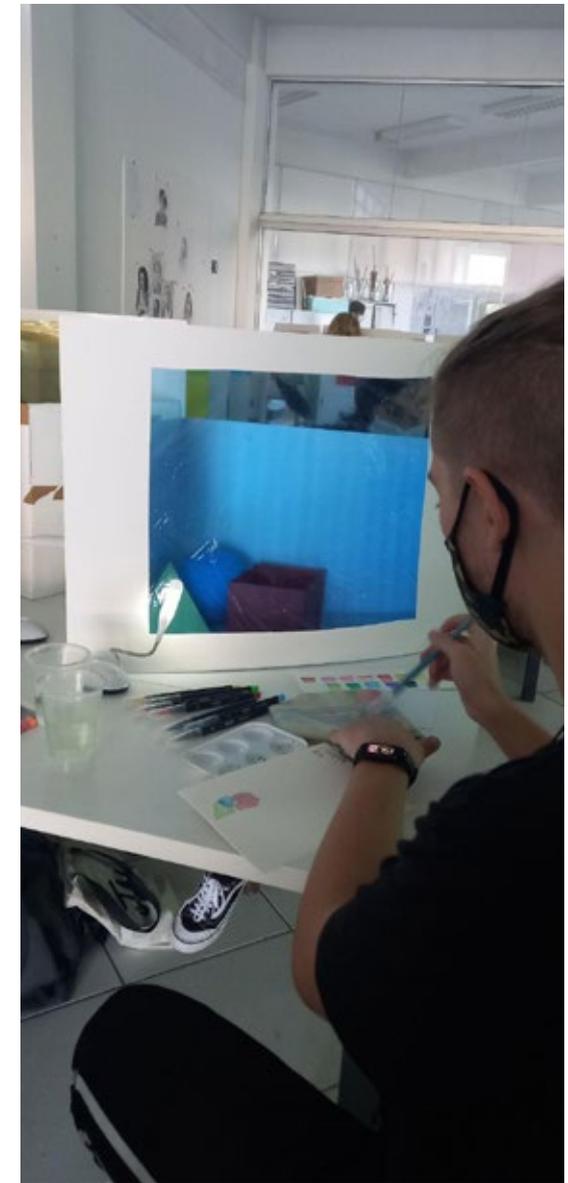


FIGURA 4.

Registros Regência. 2022 fonte: Acervo do Estúdio de Pintura Apotheke.

divergente (BOTELHO, 2021) presente no campo da arte em que a partir de um mesmo desafio múltiplas respostas são encontradas, múltiplos caminhos trilhados, não tendo assim uma resposta correta a se alcançar.

Análise da Prática

Com este desafio proposto em aula obtivemos 3 tipos de resultados diferentes considerando o processo pictórico dos alunos. A execução do exercício se deu das seguintes maneiras: pintando primeiro o filtro e depois as formas; ou as formas e em seguida uma camada de tinta para representar o filtro; ou até mesmo a interação das cores nas formas sem representar o filtro.

Os três processos pictóricos diferentes procederam a resultados diferentes, embora o objetivo de investigar a interação das cores fosse o mesmo. Vejamos a seguir os resultados.

Analisando as pinturas, figuras 5 e 6, em que os alunos pintaram primeiro o filtro e depois as formas, notamos uma interação das cores primárias transformando-se em secundárias instantaneamente - principalmente se o papel estivesse molhado. Neste caso é interessante reparar que os resultados foram mais vivos e fluidos.

Enquanto a tradução da estrutura para o papel dando prioridade para a forma e em seguida para o filtro, figuras 7 e 8, foi constatado que os estudantes se atentaram mais aos objetos expostos e em como traduzi-los de maneira mais realista, pensando nas suas proporções e cores para além da interação, fazendo assim uma investigação completa da estrutura exposta.

E no terceiro caso, no qual foram representados apenas os objetos já com a interposição do filtro, figuras 9 e 10, ficou nítida a vontade dos alunos de entenderem a estrutura composta por 2 partes (formas e filtros) como algo que sucedesse em um elemento singular: o resultado da interação das cores.



FIGURA 5.

Registros Regência. 2022 fonte: Acervo do Estúdio de Pintura Apotheke.



FIGURA 6.

Registros Regência. 2022 fonte: Acervo do Estúdio de Pintura Apotheke.



FIGURA 7.

Registros Regência. 2022 fonte: Acervo do Estúdio de Pintura Apotheke.



FIGURA 8.

Registros Regência. 2022 fonte: Acervo do Estúdio de Pintura Apotheke.

Apesar de cada resultado corresponder a um processo diferente, com análises e interpretações distintas, ficou claro o entendimento da proposta como um exercício para analisar a combinação das cores, quando estudamos os resultados. Confirmando este pensamento Lampert (2018) diz:

A experiência de um vínculo entre teoria e prática provoca a interação entre ideia e ação, proporcionando uma concepção de conhecimento pelo caminho do agir agindo e do fazer fazendo, criando experimentações que possibilitem condições críticas e reflexivas.

Assim compreendemos que a aula proposta, possibilitou aos alunos acesso a teoria da cor de Kandinsky e a uma experiência de pesquisa com base nesta, com isso os estudantes puderam analisar, investigar e compartilhar ao final os resultados com os demais membros da turma. Com base nestes resultados alcançados podemos identificar o desenvolvimento do pensamento pictórico dos alunos e também podemos relacionar pensamento pictórico com a concepção de pensamento reflexivo de Dewey (1979), e partir disto, aproximar o ensino das artes visuais à pesquisa e a investigação e afastar da concepção de dom, ou inatismo.

Considerações Finais

Esta pesquisa nos leva a considerar que baseado na teoria de Kandinsky por intermédio da aula ateliê pictórica os alunos aprenderam sobre interação das cores, já que analisando os dados é possível constatar o resultado vindo do processo pictórico. Visto que os resultados, apesar de terem sido apresentados de formas distintas, cumpriram com o objetivo geral de desenvolver o pensamento pictórico na pintura utilizando a técnica de aquarela.

Correlacionamos também o desenvolvimento do pensamento pic-



FIGURA 9.

Registros Regência. 2022 fonte: Acervo do Estúdio de Pintura Apotheke.

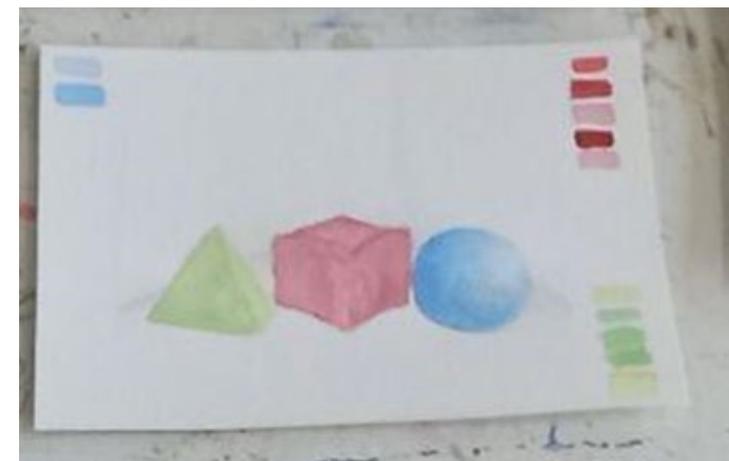


FIGURA 10.

Registros Regência. 2022 fonte: Acervo do Estúdio de Pintura Apotheke.

tórico com o pensamento reflexivo de Dewey (1979), buscando aproximar o ensino das artes visuais e o pensamento pictórico a concepção de pesquisa e investigação.

Referências

ALBERS, Josef. **A interação da cor**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ALBERS, Josef. UNTITLED. Manuscrito. **Albers Foundation**. Bethany, sem data, 8 f. Box 84, folder 28.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARROS, Lilian Reid Miller. **A cor no processo criativo: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe / Lilian Miller Barros**. - São Paulo : Editora Senac São Paulo, 2006
a cor no processo criativo

BOTELHO, Manuel. **Ateliê e Tutorias: Reflexões sobre o ensino de arte**. Lisboa editora Faculdade de Belas Artes Universidade de Lisboa (FBAUL), 2021.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FRASER, Tom. **O guia completo da cor**. tradução de Renata Bottini. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

KANDINSKY, Wassily. **Curso da Bauhaus**; tradução Eduardo Brandão. - São Paulo: Martins Fontes, 1996. - (Coleção a)

KANDINSKY, Wassily, 1866-1944. **Do espiritual na arte e na pintura em particular**. Tradução Álvaro Cabral 2a ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAMPERT, Jociele. O ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em Artes Visuais. **Revista Porto Arte**, v. 23, p. 143-149, 2018.

SILVA, T. G. ; LAMPERT, Jociele . Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Matéria-Prima**, v. 5, p. 88-95, 2017.

Artigo submetido em: 23/09/2022

Aceito em: 17/12/202



A PESQUISA A/R/TOGRÁFICA NO TERRITÓRIO DA PEDAGOGIA E DAS SENSIBILIDADES

Silvia Sell Duarte Pillotto¹

Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon²

Rita de Cássia Fraga da Costa³

A/R/TOGRAFICA RESEARCH IN THE TERRITORY OF PEDAGOGY
AND SENSIBILITIES

INVESTIGACIÓN A/R/TOGRAFICA EN EL TERRITORIO DE LA
PEDAGOGÍA Y LAS SENSIBILIDADES

1 Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança na UMINHO, Portugal. Professora no PPGE Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Líder do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação. <http://lattes.cnpq.br/3787447361829087> . <https://orcid.org/0000-0003-4497-2285>. E-mail: pillotto0@gmail.com .

2 Doutoranda no PPGPCS Patrimônio Cultural e Sociedade na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC, Brasil. Vice-líder do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação. <http://lattes.cnpq.br/3787447361829087> . <https://orcid.org/0000-0002-2995-3097> . E-mail: mirteslocatelli@gmail.com .

3 Doutoranda no PPGPCS Patrimônio Cultural e Sociedade na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC, Brasil. Pesquisadora voluntária no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação. <http://lattes.cnpq.br/6669864266136618> . <https://orcid.org/0000-0002-7276-7863> . E-mail: ritadacosta08@gmail.com.

RESUMO

A pesquisa *A/r/tográfica no território da pedagogia* tem como objetivo pensar a *A/r/tografia* como metodologia de pesquisa no contexto de um curso de Pedagogia, compreendendo o papel do artista/pesquisador/professor e dos acadêmicos, como (inter)locutores nos processos de criação e (re)invenção artísticos e culturais. A metodologia tem abordagem *A/r/tográfica*, tendo como fio condutor três Oficinas Estéticas desenvolvidas ao longo de um semestre. A escolha se deu pela nossa vontade de partilhar experiências com acadêmicos de Pedagogia, mobilizadas pela música, modelagem e artesanato, campos que se conectam com nossas formações enquanto artistas/pesquisadoras/professoras. O que nos impulsionou a escolha temática e a metodologia foi o entendimento de que em um processo formativo, as narrativas nos educam e nos movem a (re)inventar o já inventado. A arte em sua amplitude e complexidade possibilita a apropriação da realidade e a nossa potência imaginária. A produção de dados foi ancorada em narrativas sonoras, visuais e corporais, tendo como fundamento conceitual/metodológico, a análise interpretativa, traduzidas em atitudes e maneiras de ser e de pensar. Os processos/resultados nos indicaram que os (inter)locutores, acadêmicos de Pedagogia, compreenderam o sentido da formação como viagem itinerária por meio das Artes e das sensibilidades. As Oficinas Estéticas potencializaram o estar junto e os percursos formativos numa construção identitária, ética e estética.

Palavras-chave: Estética (artes). Artes. Criação artística. Arte-educação.

ABSTRACT

The research A/r/tographic in the territory of pedagogy aims to think the A/r/tography as a research methodology in the context of a Pedagogy course, understanding the role of the artist/researcher/teacher and academics, as (inter)speakers in artistic and cultural (re)invention and creation processes. The methodology has an A/r/tographic approach, with three Aesthetic Workshops developed over a semester. The choice was made by our desire to share experiences with Pedagogy academics, mobilized by music, modeling and craftsmanship, fields that connect with our training as artists/ researchers/ teachers. What drove us to thematic choice and methodology was the understanding that in a formative process, narratives educate us and move us to (re)invent the already invented. Art in its breadth and complexity enables the appropriation of reality and our imaginary power. The production of data was anchored in sound, visual and body narratives, having as conceptual/ methodological basis, the interpretative analysis, translated into attitudes and ways of being and thinking. The processes/ results indicated that the (inter)speakers, Pedagogy academics, understood the sense of training as an itinerary journey through the Arts and sensibilities. The Aesthetic Workshops potentiated the being together and the formative paths in an identity, ethical and aesthetic construction.

Keywords: Aesthetic (arts). Arts. Artistic creation. Art-education.

RESUMEN

La investigación A/r/tográfica en el territorio de la pedagogía tiene como objetivo pensar la A/r/tografía como metodología de investigación en el contexto de un curso de Pedagogía, comprendiendo el papel del artista/investigador/profesor y de los académicos, como (inter)locutores en los procesos de creación y (re)invención artística y cultural. La metodología tiene enfoque A/r/tográfica, teniendo como hilo conductor tres Talleres Estéticos desarrollados a lo largo de un semestre. La elección se dio por nuestra voluntad de compartir experiencias con académicos de Pedagogía, movilizadas por la música, modelado y artesanía, campos que se conectan con nuestras formaciones como artistas/investigadoras/profesoras. Lo que nos impulsó la elección temática y la metodología fue el entendimiento de que en un proceso formativo, las narrativas nos educan y nos mueven a (re)inventar lo ya inventado. El arte en su amplitud y complejidad posibilita la apropiación de la realidad y nuestra potencia imaginaria. La producción de datos fue anclada en narrativas sonoras, visuales y corporales, teniendo como fundamento conceptual/ metodológico, el análisis interpretativo, traducidas en actitudes y maneras de ser y de pensar. Los procesos/resultados nos indicaron que los (inter)locutores, académicos de Pedagogía, comprendieron el sentido de la formación como viaje itinerante por medio de las Artes y de las sensibilidades. Las Oficinas Estéticas potenciaron el estar junto y los recorridos formativos en una construcción identitaria, ética y estética.

Palabras clave: Estético (artes). Artes. Creación artística. Arte-educación.

Percursos A/r/tográficos – introdução

A pesquisa A/r/tográfica no território da Pedagogia foi realizada em um núcleo de pesquisa vinculado a uma universidade, que tem se dedicado há quase duas décadas ao estudo de questões referentes às sensibilidades, com ênfase em investigações articuladas ao ser artista/pesquisador/professor.

Importante destacar que somos três pesquisadoras de campos diferentes – música e artes visuais, atuando como docentes no contexto da Pedagogia, (entre)laçados nas artes e no fazer artístico, investigativo e educativo.

O campo de pesquisa aconteceu com a (inter)locução de 21 acadêmicos do segundo ano de Pedagogia, durante um semestre, tendo como foco 3 Oficinas Estéticas, que integraram o componente curricular da matriz do referido curso, intitulado: Linguagem da arte na infância.

A escolha pela A/r/tografia se deu ao seu modo fluído e dinâmico, a começar pela própria nomenclatura, que é traduzida do termo *A/r/tography*, reunindo A de *Artist*, R de *Researcher*, T de *Teacher* e *Graph* de grafia (DIAS, 2013). O conhecimento produzido por meio das artes e suas possibilidades visuais e sonoras, a partir de territórios, objetos e sujeitos, são construções subjetivas em uma pedagogia estética/ética/cultural.

Deste modo, as proposições das Oficinas Estéticas foram criadas em/na/com Artes, numa conexão indivisível entre o pensar/fazer, que pôde descortinar a vida gerando conhecimentos em conteúdos sensíveis. Com a marca da interdisciplinaridade, a A/r/tografia busca por novos conceitos e significados, articulando metodologias de pesquisas qualitativas, numa contínua disposição reflexiva. São atravessamentos em que o eu artista/pesquisador/professor, conjuntamente com o outro, mobilizam conexões com outros campos de sentidos e saberes.

A potência das experiências estéticas nas ações do professor/criador,

reflete também em suas relações em comunidade. Nesse viés, os desdobramentos de uma pesquisa A/r/tográfica, não visam um tipo de conhecimento único e específico, cujos resultados estão condicionados a previsibilidade. Ao contrário, a partir de uma percepção expandida, busca outros modos de pensar/fazer educação pelo sensível.

A partir dessas premissas, o objetivo deste estudo e experiência foi compreender o papel do artista/pesquisador/professor e dos acadêmicos como (inter)locutores nos processos de criação e (re)invenção artísticos/culturais. O artigo aqui apresentado traz três sessões e as conclusões, no intuito de compartilhar com o leitor, inquietações reflexivas e a articulação da pesquisa A/r/tográfica no território de um curso de Pedagogia.

A sessão - **Territórios práticos/teóricos da/na Pedagogia**, problematiza as artes e as sensibilidades na formação do Pedagogo, reiterando a importância de uma educação estética/ética, especialmente para quem atua na/com as infâncias. Além disso, há que se questionar a ausência ou quase omissão das artes no currículo dos cursos de Pedagogia e suas implicações na ação docente.

Na sequência, **A/r/tografia – lugar de fazer/refletir artes na Pedagogia**, apresenta a relação do fazer/refletir com as narrativas de três Oficinas Estéticas - música, modelagem e artesanato, desenvolvidas no território da Pedagogia e articuladas ao nosso papel de artistas/pesquisadoras/professoras. Tais linguagens artísticas/culturais se conectam ao fazer/pensar as artes nos conceitos da A/r/tografia, trazendo a relevância das sensibilidades e da educação estética nas práticas educativas vigentes.

Na sessão - **As sensibilidades atravessadas na ação poética**, reiteramos a importância da educação estética na formação do pedagogo e as narrativas dos acadêmicos (inter)locutores do curso, destacando conceitos e diálogos constituídos sobre/nas sensibilidades. As narrativas potencializaram as experiências e nossa atuação/atitude como artistas/pesquisadoras/professoras.

Por fim, **Conclusões (in) completas, porque o percurso continua**, traz alguns fragmentos dos processos/resultados, enfatizando as narrativas e os múltiplos papéis assumidos na pesquisa - o de artistas/pesquisadoras/professoras e dos (inter)locutores/acadêmicos, enfatizando sempre o de aprendizes. Afinal, a nutrição estética/ética mobiliza nosso desejo de criar, deixando rastros que se desdobram em territórios de sensibilidades; talvez seja essa nossa contribuição para as infâncias de modo direto ou indireto. Essa pesquisa/experiência com ênfase na poética/ética/estética, nos mostrou a relação potente entre teoria/prática, docência/vida, artista/pesquisador.

Territórios práticos/teóricos da/na Pedagogia

Iniciamos essa sessão com a seguinte questão: é preciso (re)pensar a inserção das artes e das sensibilidades nos currículos de Pedagogia, uma vez que temos observado em ações formativas, uma reduzida presença no que se refere às artes e seus desdobramentos interdisciplinares.

Muitos estudos sobre infâncias e formação do pedagogo têm sido pauta de autores, como: Albuquerque (2013), Martins e Lombardi (2015), Momoli e Egas (2015), Araújo (2015), Gomes (2017), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010), Ostetto e Silva (2018), entre outros. Embora essas pesquisas nos apresentem um cenário da inserção das artes e das sensibilidades nos cursos de Pedagogia, nossas experiências na formação de professores e na docência, sinalizam fragilidades e por vezes, ausência das artes e das sensibilidades na Pedagogia.

Verificamos nas formações continuadas, que os professores têm dificuldade com ações que integram a ludicidade, as expressões sonoras, corporais, visuais, silenciadas em suas vidas adultas. As palavras de Gomes (2017, p. 7-8), reiteram o que temos presenciado:

[...] os campos de conhecimento, de experiências, as linguagens expressivas e as culturas da infância que caracterizam a organização do trabalho educativo e pedagógico na educação infantil, assim como as dimensões da educação e dos cuidados estão dispersos ou não estão contemplados explicitamente na maioria dos cursos pesquisados.

Ao destacarmos o campo das artes e das sensibilidades na formação sensível do pedagogo, propomos uma educação estética, capaz de cultivar a potência nas relações com o outro e consigo mesmo, como afirma Birck (2021, p. 2):

[...] é no campo artístico, com a poesia, a música, as pinturas e as cenas de um filme, que se oportuniza o despertar da sensibilidade para os fenômenos humanos, seja bela ou trágica, tranquilizadoras ou inquietantes, pois revelam facetas e características próprias de cada ser humano. A formação ampla, sensível, rigorosa, crítica e principalmente inconclusa deve ser a meta dos espaços próprios de formação.

Fomos então provocadas com a A/r/tografia a vislumbrar possibilidades de mudanças, abarcando as linguagens/expressões das artes e das sensibilidades com acadêmicos (inter)locutores, que partilharam suas percepções. Trazer uma nova oportunidade de formação com as experiências estéticas como elo interdisciplinar, pôde abrir novas perspectivas do olhar sensível para a vida e conseqüentemente para as infâncias.

Uma problematização ainda presente no interior das escolas, traz a presença de murais e salas decorativas, reproduções/cópias de imagens, o uso inadequado da música, da dança e do teatro em apresentações festivas, entre tantas outras. Essas, impedem ou reduzem os processos de criação e os imaginários de crianças e adultos. Pois como afirma Vianna (2012, n.p) são atividades que parecem “ser o habitat natural dos

estereótipos, um terreno fértil onde vicejam e se reproduzem à exaustão, sob o pretexto ou a ilusão de tornar o ambiente ou a aprendizagem mais atraente, agradável, interessante para a criança”.

Como artistas/pesquisadoras/professoras que somos, defendemos uma educação pelo sensível, na qual as artes e as sensibilidades são caminhos para a construção de pessoas éticas, críticas e partícipes da sociedade. Elegemos o fazer/refletir, pautado na estética e nas relações afetivas. Para que isso ocorra na docência com as infâncias, é imprescindível

[...] reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons, movimento. É preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão junto conosco na aventura que é ensinar e aprender. É essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva, brincalhona, ‘cantante’, ousada, aventureira, corajosa (LEITE; OSTETTO, 2004, p. 93-94).

Atualmente há uma tendência de relacionar prática/teoria ou teoria/prática, envolvendo o fazer/saber/fazer em práticas educativas e como diz Martins (2021, p. 231), “estudar, escrever, ler perguntando... Escrita em forma interrogativa... É isto que nos move como eternos aprendizes”. E nesse aspecto a A/r/tografia pode contribuir para uma pedagogia estética/poética/cultural.

A/r/tografia – lugar de fazer/refletir artes na Pedagogia

Como dito anteriormente, os cursos de Pedagogia nas últimas décadas avançaram em alguns aspectos curriculares, dando destaque a componentes que buscam conexões com as artes e com as sensibilidades, diminuindo a distância entre teoria e prática.

No entanto, ainda temos muito a conquistar, desbravando territórios com práticas que se sustentam em uma educação estética. Esse foi o movimento do componente curricular: *Linguagens da arte na infância*, vinculado a matriz curricular da Pedagogia em uma universidade comunitária com 21 acadêmicos (inter)locutores.

Portanto, optamos em mudar algumas rotas pré-estabelecidas nas práticas educativas, a fim de refletir sobre a experiência estética como mola propulsora, capaz de possibilitar descobertas sobre nossas práticas e sobre o que essas podem implicar no encontro com o outro – acadêmico (inter)locutor.

Deste modo, as três Oficinas Estéticas constituíram-se em encontros, nos quais criamos e (re)inventamos fazeres reflexivos que nos nutriam esteticamente. Um deslocamento coletivo, potencializado pelo pensar/sentir. Tornávamos plurais, uma integração de si com o grupo, uma relação de partilhas sensíveis, atravessadas pelo processo investigativo (RANCIÈRE, 2005).

Para o desenvolvimento das Oficinas Estéticas, contamos com a A/r/tografia, numa atitude de “ser/estar no mundo” (IRWIN, 2013, p. 157). A pesquisa A/r/tográfica em seus processos, seus modos e métodos de condução, acontece num constante tornar-se; numa relação viva com a pesquisa, modificando percepções e conhecimentos (IRWIN; SPRINGGAY, 2013). É ainda uma “teoria entendida como um intercâmbio crítico que é, reflexivo, responsivo e relacional, que está em contínuo estado de reconstrução e conversão em outra coisa” (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 139).

A A/r/tografia reside neste espaço intercorpóreo de imprevisibilidades e nos desafiam a alcançar os saberes que estão em outras dimensões das linguagens artísticas ou até mesmo fora delas (IRWIN; SPRINGGAY, 2013). Por isso, as Oficinas Estéticas foram para nós, práticas desafiadoras que levaram ao encontro dos saberes. Proposições que mesmo consolidadas na fundamentação teórica não deixam de ser (trans)formadoras, pois

são ações/reflexões que remeteram à experiência estética/ética e ao acontecimento. A seguir, apresentamos alguns fragmentos das Oficinas Estéticas, potencializadas pelas sensibilidades.

A Oficina Estética: *Musicalização e práticas educativas na Pedagogia*, abordou objetos, corpos e sonoridades, que se (trans)formaram em uma sala de música. Os acadêmicos (inter)locutores foram divididos em três pequenos grupos e a cada um deles, foram entregues materiais, como: algodão, pedra e borracha, passando de mão em mão para ser tateado com os olhos fechados e ao som da música instrumental – *Singela Graça* (STRAPAZZON, 2020), tocada repetidamente.

O campo da escuta se encontrava entre silêncios e sons, que perpassavam pelas vozes, sussurros, sons do teclado e outras pausas dos próprios acadêmicos (inter)locutores, enquanto tateavam e sentiam os objetos. A escuta da música instrumental – *Singela Graça*, sem a visualidade dos acadêmicos (inter)locutores da experiência, foi a condutora para a memorização da melodia tocada.

Copland (2014, p. 25) sobre essa questão nos diz que para ouvir música basta “[...] entregar-se totalmente ao próprio prazer do som. Esse é o plano do sensível, [...] em que nós ouvimos música sem pensar, sem tomar muita consciência disso [...]”. O autor também considera que a “[...] mera percepção do som já é capaz de produzir um estado mental que não é menos atraente por ser desprovido de ideias” (COPLAND, 2014, p. 25).

Ao final da experiência, os objetos foram recolhidos sem que os acadêmicos (inter)locutores ainda os vissem, e foi solicitado a cada grupo que narrassem sobre as impressões táteis e sonoras do objeto tateado. Na sequência, pedimos que escrevessem uma pequena história sobre suas percepções, conectadas ao imaginário. Após a criação da história, o desafio dos acadêmicos (inter)locutores foi cantá-la com a melodia instrumental. A música instrumental foi tocada por mais duas vezes; eles já sabiam cantarolar a melodia, pois já a tinham captado em seus

sentidos/memória.

Nesse aspecto, a música como uma linguagem cultural faz parte de nosso cotidiano, pois o vivenciar/escutar uma música, traz familiaridade às suas características e organização sonora, tornando-a significativa para nós (PENNA, 2015).

Os acadêmicos (inter)locutores diziam: *não sei tocar nem ler partitura, mas criamos uma história para essa música que não tinha letra e agora tem!* (Acadêmica A). Outro comentou: *como essa música (melodia) ficou martelando na minha cabeça, não sei direito cantar a história que criamos, mas sei cantarolar a melodia no la la la.* (Acadêmico B).

O movimento narrativo dos acadêmicos (inter)locutores, elucida as percepções sensíveis, musicais e de visão de mundo, que se atravessaram no objetivo principal da musicalização. Nesta, a “música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social.” (PENNA, 2015, p. 49).

Esta Oficina Estética nos sinalizou que a musicalização é uma expressão criativa. Neste caso, por meio dos elementos sonoros da sala de música, “rompendo o divisor social entre espectadores e criadores [...]”, bem como o processo de (re)invenção da música ouvida, que para Penna (2015, p. 48) significa “recriar a própria música é possuí-la ativamente”.

A Oficina Estética: *Modelando sensibilidades*, tratou das questões tridimensionais, utilizando a argila e o corpo como caminhos para o fazer/sentir/pensar a partir das artes. No campo da percepção tátil, os acadêmicos (inter)locutores vivenciaram o modelar a argila, apalpando, agrupando, separando e juntando, estimulando ao mesmo tempo o sentido do tato e da relação corpo e espaço. Após o primeiro contato com a organicidade da argila, foram encorajados por nós, a criar uma produção artística, ativando suas potencialidades de (re)invenção.

A experiência criadora mobilizou o sensorial, o racional e o sensível, conectando a ação criativa/emocional e o pensamento (KRAUSS, 2010).

A maleabilidade da argila possibilitou a experiência tátil e cinestésica, impulsionando aos acadêmicos (inter)locutores a expressão de percepções de mundo e de sensibilidades, dita em uma das falas: *foi a primeira vez que tive contato com a argila. Senti uma vibração antes não experimentada...um misto de estranheza com vontade de fazer algo meu! E então pensei em como a modelagem é essencial na vida das crianças e na minha também* (Acadêmico C). E na sequência, outra acadêmica comentou: *mexer com argila despertou sensações esquecidas! Lembrei de minha infância e o quanto era liberta para criar. Pensamento e imaginação faziam parte do dia a dia.* (Acadêmica D).

As narrativas dos acadêmicos (inter)locutores se conectam à afirmação de Krauss (1998, p. 6) ao dizer que a tridimensionalidade “é um meio de expressão peculiarmente situado em junção entre repouso e movimento, entre o tempo capturado e a passagem do tempo”. Assim nos sentimos durante todo o processo, um pouco de quem fomos, de quem somos e de quem talvez possamos ser.

Ao encerrar esta Oficina Estética, organizamos uma exposição com a apresentação das poéticas realizadas pelos acadêmicos (inter)locutores e uma roda de conversa, destacando suas narrativas. Para nós artistas/pesquisadoras/professoras, compor essa multiplicidade de papéis, possibilitou refletir que “o ser é uma singularidade entre outras, não é nem particular nem universal, mas próprio a si mesmo” (IRWIN, 2013, p. 156).

Na Oficina Estética: *Artesaniando a vida*, a proposição subsidiou uma interação dialógica, ao sugerirmos aos acadêmicos (inter)locutores, que criassem um pequeno quadro têxtil com uma imagem de si - como um retrato autobiográfico. Esta artesanaria, reflexão/ação, do fazer/saber/sentir, desde o processo artesanal até seu produto final (o objeto artesanal), possibilitou a reflexão da expressão identitária acerca da (re)significação das memórias. Nesta dinâmica, o artesanariar pode ser compreendido como uma ação de

[...] intrínseca necessidade de entrega ao fazer, ao se aventurar a construir (memória), ao experimentar com a integralidade de seus sentidos (percepção) e à disponibilidade do diálogo com o objeto desenvolvido e através deste (imaginação) (COSTA, 2019, p. 39).

Ao artesaniar a imagem de si, os acadêmicos (inter)locutores experienciaram novos formatos de fazer/sentir, estabelecendo relações outras diante do mundo. Um engajamento assumido como pedagogo e artista, como ser “singularmente plural” (IRWIN, 2013, p. 158). Conexão presente na fala da (inter)locutora Acadêmica E: *Após essas experiências nas artes e artesanias, as quais nunca havia tido antes, gerou em mim uma motivação para desenvolver futuramente oficinas estéticas com crianças. Sem dúvida foi despertado um interesse por conhecer mais esse mundo da arte, da artesanaria e da estética; posso dizer que tudo serviu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, em especial, habilidades, como: criar, recriar e imaginar.*

Esta Oficina Estética, na dimensão prática artística/cultural como meio educativo, teve caráter de (re)invenção e formação de si dos acadêmicos (inter)locutores, nutridos pelo “discernimento sensível, processo cognitivo que ocorre simultaneamente com a percepção, atenção, memória e imaginação” (MEIRA, 2014, p. 55).

A Oficina Estética foi encerrada com uma roda de conversa interativa, compartilhada com as apresentações em/entre têxteis. As sensibilidades foram referencias para os processos de criação, questionamentos, reflexões e o fazer/pensar/sentir, dos acadêmicos (inter)locutores, que perceberam “inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento” (DIAS, 2013, p. 24).

Apartir das três Oficinas Estéticas aqui apresentadas, as proposições experienciadas, articuladas aos conceitos da A/r/tografia e no (entre) laçamento do fazer/pensar artes, foram bases para compreendermos que

o conhecimento prático/teórico com as linguagens das artes, revelam a importância da educação estética/ética e das sensibilidades.

As sensibilidades atravessadas na ação poética

As sensibilidades são atravessadas pela ação poética acompanhadas de gestos, sonoridades, fazeres/sentires e silêncios. São presenças de estar no mundo, inscrevendo nossas sensações e memórias, traduzidas em corpo/espço. Constituem-se em saberes estéticos, celebrados em sintonias poéticas, encontro entre o eu e o outro, em ritmos de passagens imprevisíveis. Deslocamentos evocados pela desestabilização; assim foram nossas Oficinas Estéticas.

Nesse lugar encontra-se a educação estética, que tem como premissa contribuir na formação de sujeitos “[...] capazes de viver numa comunidade política livre” (RANCIÈRE, 2009, p. 39). Deste modo, o pensamento configura-se em algo, pois o modo estético do pensamento é “[...] bem mais do que um pensamento da arte. É uma ideia do pensamento ligada a uma ideia da partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009, p. 68). São pensamentos que provocam a sensibilidade e processos imagéticos, que se expandem na escuta, na contemplação, na estranheza e em outras tantas formas de ser.

Para Kovadloff (2003, p. 15) o pensamento “mais fundo e independente que a razão, abre-se ao encontro com tudo aquilo que o supera e recolhe em seus enunciados a intensidade deste contato” com a arte, com o outro e consigo mesmo. Dito de outro modo, a sensibilidade não se reduz ao pensamento simplesmente, mas ao que o move e aos processos de criar que o viabiliza.

Nas Oficinas Estéticas com os acadêmicos (inter)locutores, percebemos a presença da música, da modelagem e da artesanaria como captura da vida, ou como nos diz Meira (2009, p. 122), onde a arte “se esconde ou se camufla para o olhar, mesmo nas coisas banais e simples”.

A educação estética, portanto, conecta “arte e vida, onde o conhecer, o fazer, o expressar, o comunicar e o interagir instauram práticas inventivas a partir das vivências de cada um”. O pensamento, sobretudo,

Não se diz em verdade, ele se exprime em veracidade. Ele se divide, ele se relata, ele se traduz por um outro que fará, para si, um outro relato, uma outra tradução, com uma única condição: a vontade de comunicar, a vontade de adivinhar o que o outro pensou e que nada, afora seu relato, garante que nenhum dicionário universal explica como deve ser entendido. A vontade adivinha a vontade. (RANCIÈRE, 2015, p. 93).

Nas narrativas dos acadêmicos (inter)locutores as histórias vividas ou imaginadas nos aproximaram pelas experiências e sentidos, se recusando a uma única significação. Tratamos dos múltiplos movimentos de pensares e sentires, pois como afirma Martins (2014, p. 65-66) “no ato da criação, as palavras virando histórias saem de dentro de nós” e se completam no outro.

É possível dizer que estávamos nas Oficinas Estéticas “invertendo a lógica do sistema explicador. A explicação é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender” (RANCIÈRE, 2015, p. 23). O que nos interessava naquele momento era cultivar a “abertura permanente de entrada de sensações, de impressões e interações” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 28).

Estar abertas às possibilidades, cabe também a condição de artistas/pesquisadoras/professoras, validando experiências, descobertas e confiando nas pistas que nos foram dadas. Uma espécie de enigma, que potencializou a reflexão constante do fazer/pensar nossos e dos acadêmicos (inter)locutores.

O artista/pesquisador/professor mobiliza os estudantes, apresentando-lhes um universo imagético e poético em que a criação e a invenção

se fazem presentes na expressão e nos modos de viver. Joga com as palavras, poetizando com os estudantes quando os convidam à fala e à expressão (LAMPERT, 2009).

Esse processo caracteriza-se por uma experimentação estética das coisas do mundo e do mundo da educação. O artista/pesquisador/professor nesse contexto, se afasta de modelos preestabelecidos, abrindo espaço para a criação pedagógica; trata-se de um movimento/arte que extrapola o conhecimento pedagógico. Se afasta da função representativa, ultrapassando os limites disciplinares impostos por vezes numa educação/caixa.

Um criador performático é o artista/pesquisador/professor, que está sempre a inventar e (re)inventar em fronteiras indeterminadas, pois à docência/pesquisa constitui-se de uma condição múltipla de coletividade. Portanto, um dos papéis do artista/pesquisador/professor está em contribuir com a educação, problematizando o fazer pedagógico/estético/ético. Entende quais efeitos produzem e de que maneira o que propõe pode efetivamente (trans)formar o universo das possibilidades na ação de ensinar e de aprender (RANCIÈRE, 2009).

Conclusões (in)completas, porque o percurso continua

Ao revisitar o objetivo: pensar a A/r/tografia como metodologia de pesquisa no contexto de um curso de Pedagogia, compreendendo o papel do artista/pesquisador/professor e dos acadêmicos como (inter)locutores nos processos de criação e (re)invenção artísticos e culturais, muitas foram as pistas e efeitos encontrados durante o percurso das Oficinas Estéticas.

Na A/r/tografia é possível ecoar a percepção poética e atitude ética como postura diante da vida. Uma estética/ética da existência, que potencializa a nossa voz e dos (inter)locutores, abrindo fissuras nos campos da escola, da universidade e de espaços não formais da educação, possibilitando

(trans)formações e novos modos de ver/sentir a vida.

Nosso papel como artistas/pesquisadoras/professoras foi ancorado na vontade de multiplicar fazeres/sentires nas linguagens/expressões das artes, em práticas (Oficinas Estéticas), que traduziram também paisagens da cultura contemporânea em diferentes formas de investigar/refletir.

As experiências estéticas foram permeadas por gestos poéticos, sustentados numa qualidade que fortaleceu a intensidade existencial, por meio dos processos de criação e (re)invenção das realidades e do imaginário de cada um e de todos numa ação colaborativa. Afinal, é importante de ser dito, o gesto poético instaura outros modos de pensar/sentir.

Deste modo, os processos/resultados nos indicaram que os acadêmicos (inter)locutores de Pedagogia, compreenderam por meio das sensibilidades o sentido da formação como viagem itinerária com territórios e pessoas outras. As Oficinas Estéticas potencializaram o estar junto e os percursos formativos numa construção identitária/estética/ética.

Na condição de artistas/pesquisadoras/professoras, interagimos com nossos pares, tonificando sentidos, vínculos afetivos e sensibilidades, atravessadas por sensações. As experiências se configuraram em expressividade poética, que traduziu não somente o que é visível, mas sobretudo o que em nós é indizível e por vezes, se esconde em lugar ainda não conhecido. As artes como afirma Haar (2000, p. 6) podem ser “*um corpo, auto-referenciado, uma junção insubstituível e sutil, composta segundo a vocação de cada arte, de pedra ou de cores, de sonoridades musicais*”.

As Oficinas Estéticas aconteceram no limiar entre nossas visões preestabelecidas e imediatas e nossa vontade de criar aberturas para acolher outros modos de pensar/sentir. Foram tensões que permitiram também a autorreflexão sobre nossas práticas educativas e quais contribuições à pesquisa/educação pode imprimir movimentos de mudanças em nós e no outro.

Referências

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de. **Formação docente para educação infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. A formação em arte nos cursos de pedagogia em Goiás. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt24-4307.pdf> . Acesso em: 28 set. 2022.

BIRCK, Rosemeri. Ensino da arte em cursos de pedagogia: a busca pela formação humana. **Revista Acta Scientiarum - História e filosofia da educação**, [S.l.], v. 43, e54923, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54923> . Acesso em: 27 set. 2022.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**. [Tradução Luiz Paulo Horta]. 2. ed. São Paulo: Realizações Editora, 2014.

COSTA, Rita de Cássia Fraga da. **Artesania: formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1502804/Rita_de_Cassia_Fraga_da_Costa.pdf . Acesso em: 12 set. 2022.

DIAS, Belidson. *A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes*.

In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 21-26.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 11-15., out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira. O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...] São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files> . Acesso em: 28 set. 2022.

HAAR, Michel. **A obra de arte: ensaio sobre a ontologia das obras**. [Tradução Maria Helena Kühnner]. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. (Coleção Enfoques - Filosofia)

IRWIN, Rita L. Comunidades de prática a/r/tográfica [Tradução Luiza Gunther] In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 155-167.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. [Tradução Tatiana Fernandez] In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte:**

a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 137-154.

KOVADLOFF, Santiago. **O silêncio primordial**. [Tradução de Eric Nepomuceno e Luís Carlos Cabral]. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2003.

KRAUSS, Rosalind. **Caminhos da escultura moderna**. [Tradução Julio Fischer]. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

KRAUSS, Rosalind. **Perpetual inventory**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2010.

LAMPERT, Jocielle. **Arte contemporânea, cultura visual e formação**. Docente. Tese (Doutorado em Artes Visuais), Escola de Comunicação e Artes, USP. São Paulo: USP, 2009.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste. De ponta-cabeça: descobrir percepções sensíveis pelos olhos de aspirantes a professores. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 226-252, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4GEFgn6kmD0J:https://www.seer.ufrgs.br/gearte/article/viewFile/117500/63976&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> . Acesso em: 10 set. 2022.

MARTINS, Mirian Celeste. **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. 1. ed. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo,

v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sfw_zqceEaMJ:https://www.seer.ufrgs.br/gearte/article/viewFile/117499/63973&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br . Acesso em: 10 set. 2022.

MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. *In*: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler (org.). **Arte/Educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora da Univille, 2014. p. 53-62.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. v.4, 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOMOLI, Daniel; EGAS, Olga. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [on-line], v. 15, n. 41, p. 260-287, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-12792018000400260&lng=pt&nr=iso. Acesso em: 28 set. 2022.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. [Tradução Mônica Costa Netto]. 2. ed., São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. [Tradução Lilian do Valle]. 3. ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli. **Singela Graça**. Composição para piano. Joinville, 2020.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal? **Revista Advir**. Rio de Janeiro, n. 5, [n.p], 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/36972093>. Acesso em: 20 set. 2022.

Artigo submetido em: 08/10/2022

Aceito em: 17/12/2022



DESAPRENDER, PERGUNTAR-SE, ESCUTAR: ROTAS PARA PENSAR UMA ARTE EDUCAÇÃO DISSIDENTE

Fábio Wosniak¹

UNLEARNING, WONDERING, LISTENING: ROUTES FOR THINKING ABOUT A DISSENTING ART EDUCATION

DESAPRENDER, PREGUNTARSE, ESCUCHAR: RUTAS PARA PENSAR EN UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DISIDENTE

1 Doutor em Artes Visuais (UNESC), Professor e Vice coordenador da Licenciatura em Artes Visuais da UNIFAP/AP e colaborador no Prof. Artes da URCA/CE. Líder do Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais – CNPq/UNIFAP.
f.wosniak@unifap.br
<https://lattes.cnpq.br/6525393533253057>
<https://orcid.org/0000-0002-5881-7414>

RESUMO

O presente artigo apresenta os percursos do autor na construção de propostas pedagógicas dissidentes, envolvendo articulações entre a prática artística e a prática docente na Licenciatura em Artes Visuais. Para propiciar aos acadêmicos/as estas experiências, foram pensadas aulas onde teoria e prática não se dissociavam, mas que se nutriam constantemente. As fragmentações como arte e vida, educação e arte, agir e pensar, foram todas colocadas entre parênteses. A provocação para pensar a arte e a arte educação dissidente, partia sempre das inquietações cotidianas, que logo encontravam nas metodologias utilizadas pelos/as artistas uma outra questão-problema para ser pensada. Nestes caminhos, com as des-aprendizagens a partir do trabalho do artista e da sua prática, foi possível compreender que um percurso era certo: desconstruir saberes, perguntar mais que responder, aprender a ouvir o que as práticas artísticas dissidentes estão clamando e, só a partir desta outra maneira de des-aprender sem repostas absolutas e verdadeiras, se torna possível reconstruir saberes.

Palavras-Chave: Arte Educação dissidente, Prática artística e prática pedagógica, Licenciatura em Artes Visuais.

ABSTRACT

The present article presents the paths of the author in the construction of dissident pedagogical proposals, involving articulations between the artistic practice and the pedagogical practice in the Visual Arts Licentiate. In order to provide the students with these experiences, classes were designed in which theory and practice were not dissociated, but constantly nourished each other; fragmentations such as Art and Life, Education and Art, acting and thinking, were all put in parentheses. The provocation to think about art and dissident art education always came from daily concerns, which soon found in the methodologies used by the artists another issue-problem to be thought about. In these paths, with the unlearning from the artists' work and their practice, it was possible to understand that one path was certain: to deconstruct knowledge, to ask more than to answer, to learn to listen to what the dissident artistic practices are clamoring for and, only from this other way of unlearning without absolute and true answers, it becomes possible to reconstruct knowledge.

Keywords: Dissident art education, Art practice and teaching practice, Pedagogical practice, Bachelor of Visual Arts.

RESUMEN

El presente artículo presenta los caminos de la autora en la construcción de propuestas pedagógicas disidentes, involucrando articulaciones entre la práctica artística y la práctica pedagógica en la Licenciatura en Artes Visuales. Para proporcionar a los alumnos estas experiencias, se diseñaron clases en las que la teoría y la práctica no se dissociaban, sino que se nutrían constantemente, las fragmentaciones como Arte y Vida, Educación y Arte, actuar y pensar, se ponían entre paréntesis. La provocación para pensar en el arte y en la educación artística disidente vino siempre de las preocupaciones cotidianas, que pronto encontraron en las metodologías utilizadas por los artistas otra cuestión-problema sobre la que pensar. En estos caminos, con el desaprendizaje desde la obra de los artistas y su práctica, se pudo entender que un camino era cierto: deconstruir el conocimiento, preguntar más que responder, aprender a escuchar lo que las prácticas artísticas disidentes claman y, sólo desde esta otra forma de desaprender sin respuestas absolutas y verdaderas, se hace posible reconstruir el conocimiento.

Palabras clave: Educación artística disidente, Práctica pedagógica, Licenciatura en Artes Visuales.

Ritual para desaprendizagens.

“Felicidade se acha é em horinhas de descuido”

João Guimarães Rosa

Para iniciar a leitura deste escrito, convoco o/a leitor/a a realizar um pequeno ritual. Necessário para a continuidade e compreensão das palavras que seguirão neste ensaio.

Veja o ritmo da sua respiração, ela deve ser leve, inspire profundamente e expire lentamente, faça isto três vezes.

Observe as batidas do seu coração, desacelere o ritmo.

Olhe a imagem, veja o que ela lhe causa. Escreva as suas impressões, pesquise sobre o artista e sua prática.

E, por fim, leia atentamente a epígrafe de João Guimarães Rosa.

* * *

Feito o ritual, vamos começar a pensar acerca do que seria desaprender em um tempo em que somos constantemente convocados a saberes universais, a respostas rápidas e definitivas, ou seja, precisamos ter respostas eficazes para tudo. O que resulta desta exagerada aceleração são raros momentos em que podemos parar e pensar, de fato, sobre como agir diante de determinadas situações.

Agora pergunto: Como é planejar aulas em meio a toda essa aceleração? Como é possível instaurar nas aulas momentos de criação, se tudo precisa acontecer em um tempo/espaco de 45 ou 50 minutos? Onde estariam os momentos de contemplação da cidade, do entorno da escola, das pessoas que convivem conosco, dos sons, ruídos e do silêncio? Como “ouvir” o silêncio em meio a tantas vozes? Como ver diante da enxurrada de imagens das redes sociais? O que vemos, o que nos olha, como já perguntou Didi-Huberman (2010)?

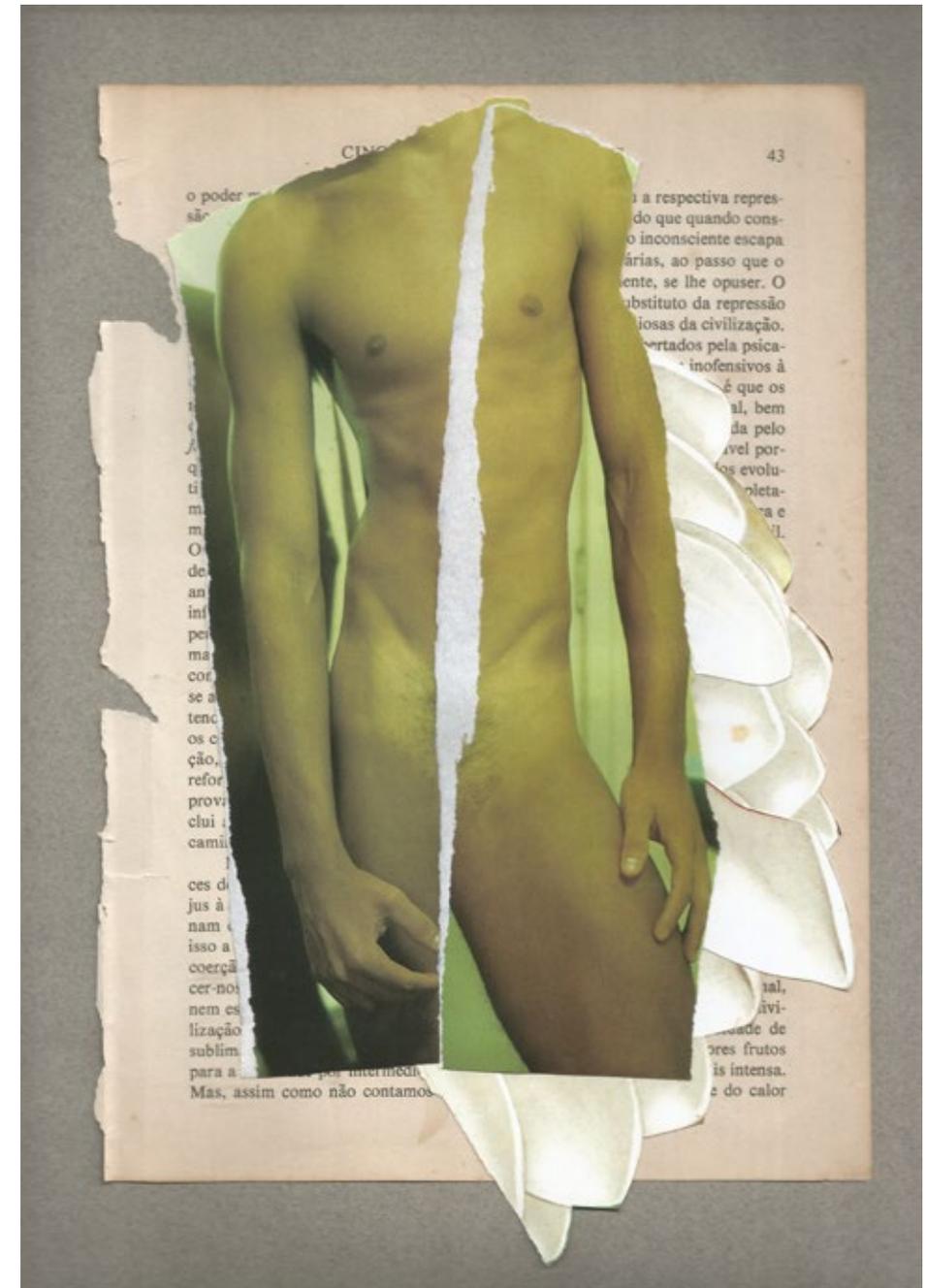


FIGURA 1.

Imagem 1. Fábio Wosniak, Lições de Psicanálise. Colagem, 2020.

São muitas as perguntas e diante destas, tenho certeza que você irá lembrar/fazer muitas outras. Mas, voltemos a pensar no desaprender. Sim, desaprender envolve ter uma atitude no/com o mundo. Não venceremos a aceleração que nos é imposta, pois existe um sistema econômico, cultural e político a ser interrogado e transformado. Porém, desaprender envolve olhar e sentir, para toda essa imposição desumana de forma crítica, em que nos é exigida uma atitude estética e política, implicando escolhas que marcaram a nossa presença no/com o mundo, onde esta jamais será neutra (FREIRE, 2021).

Toda prática artística e toda prática docente que estão envolvidas nos processos de invenção, criação, existência e liberdade necessitam de momentos pesquisantes. Para que isto ocorra, não podemos estar envolvidos em dogmas ou certezas absolutas, se isso ocorrer estamos diante da voz do outro, não criamos, apenas reproduzimos. Desaprender é transgredir. Um exemplo desta transgressão pode estar num ato simples: ouvir as experiências dos estudantes. A vida como ela se apresenta para ser problematizada. O que e como estamos consumindo as coisas? Como nos relacionamos com a produção das imagens e para que elas estão servindo? São perguntas-problemas simples que podem nos conduzir a repensar nossa relação com as coisas.

Então, desaprender é principalmente transgredir as ideias que parecem naturalizadas. É “erguer a voz”, como nos ensina bell hooks (2019), diante das opressões, dizer que as coisas não são como sempre nos disseram que eram. Que o diálogo é fundamental nos processos de democratização, pois saber falar perpassa, principalmente por uma escuta respeitosa.

Neste sentido, desaprender envolve formas outras de ver, escutar, falar, agir e pensar. Não podemos mais considerar apenas uma única maneira de perceber o mundo, como apreender as coisas pelo visual, insistentemente instaurado pelo Ocidente. Esta é uma lógica eurocêntrica e excludente, privilegiar um sentido em detrimento dos

demais, mas precisamos aprender a nos relacionarmos a partir de uma cosmopercepção, como assinala Oyewùmí (2021).

A cosmopercepção compreende saber sobre como outras culturas nos ensinam a experienciar o mundo com todo o organismo, respeitando os tempos e ciclos da vida. Esta noção inclui sabermos que somos natureza, que fazemos parte de uma espiral onde reconhecemos nossas ancestralidades e aprendemos com elas. Nesta noção, os mais velhos não serão jamais um fardo a ser carregado, eles nos ensinarão com suas experiências. Aprenderemos a respeitar as filosofias africanas e dos povos originários. Onde existir vida, esta deverá ser respeitada. Nas suas múltiplas maneiras de existir.

Desaprender envolve não dicotomizar: TerraxHumanidade, VidaxArtexEducação, teoriaprática... tudo está interligado, a vida é pluriversal e, como tal, exibe suas múltiplas facetas. Não cabendo uma forma única de existir, modelos a serem seguidos, dois únicos gêneros, por exemplo.

Evidentemente que as regras sociais, as Leis fazem parte deste conjunto. Não se trata de uma sociedade sem suas regras, mas que estas não sejam feitas e cumpridas a favor de genocídios, dos povos negros, indígenas e LGBTQI+. Só para *escurecer!*

Estamos tão apegados a uma única maneira de tentar compreender o mundo que nos esquecemos das narrativas não hegemônicas, aquelas que consideram a poesia, as artes, a imaginação. Quando estas entram para as pesquisas ou para os âmbitos hegemônicos, parecem perder sua força vital, sua potência. Pois, ficam a cargo de objetivismos, dogmas, tentando revelar verdades absolutas. Perdem o seu caráter indagador, sua aproximação com a fantasia, o devaneio.

Viver, nesta perspectiva cartesiana, significa estar em constante vigília de um “real”, que nega a imaginação, o onirismo e a fantasia, ou quando as considera, as coloca em um lugar de recreação, terapia, de pouca importância para a existência humana.

Precisamos nos erguer e respirar, deste real asfixiante que nos é imposto, em que a pluralidade das existências não existe. O que temos a seguir, com essas regras e modelos é uma homogeneização das existências.

Não somos seres dotados de uma capacidade crítica-pensante, neste cardápio onde as coisas são temperadas somente com água e sal, nos tornamos simplesmente consumidores, onde o prazer e a fruição da vida estão a serviço do verbo comprar e acumular, sem saber para que. As experiências que produzem a manutenção das nossas subjetividades são sequestradas pela lógica capitalista, violenta e dotada de pré-conceitos, onde o Ser só se torna possível dentro do padrão imposto pela homogeneização das existências, qualquer coisa fora desta lógica, deve ser eliminada.

A repetida operacionalização desta perda de experiência de uma potência de vida criativa e prazerosa nos coloca diante de uma ansiedade produtivista, em que precisamos fazer, fazer e fazer a todo momento, mas nem sabemos muito o que/como fazer. Sentir, só a angústia de um dia que passou e que não demos conta de ser totalmente produtivos, as metas não foram alcançadas.

Gozar sem nenhum objetivo. Mamar sem medo, sem culpa, sem nenhum objetivo. Nós vivemos num mundo em que você tem de explicar por que é que está mamando. Ele se transformou numa fábrica de consumir inocência e deve ser potencializado cada vez mais para não deixar nenhum lugar habitado por ela (KRENAK, 2020, p. 65).

Chegando até aqui, quero dizer que a Arte e seu ensino não podem estar a serviço desta lógica. Ensinar e aprender Arte nos exige rupturas e borramentos de fronteiras, por mais que nos digam ao contrário e, até tentem provar isto, a Arte está e produz formas outras de existência. Ela não busca respostas únicas, insolúveis. O ensino de arte tem a ver

com construir possibilidades outras de escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar, tocar, falar...se você percebe que nas suas aulas todos/as saem da mesma maneira que entraram, inquiete-se! O monstro da hegemonia (ocidental, branco, heteronormativo, patriarcal) lhe capturou, ele possui muitos tentáculos e se disfarça muito bem.

* * *

Exercício de escuta: para aprender é preciso ouvir, silenciosamente.

Gosto de explicar essas coisas para os
homens brancos, para eles poderem saber.

Davi Kopenawa

Não quero falar de um ensino de arte ocidental, isto já foi bastante falado e talvez, muito se sabe e precisamos desaprender sobre esses ensinamentos.

Chamo a atenção neste momento para um exercício de escuta. Uma escuta que vai nos ensinar a falar, com uma “outra” voz, aquela que denuncia as lacunas presentes na História que nos é contada e anunciará um realinhamento, criando uma potência para as nossas práticas docentes em artes visuais.

Chimamanda Ngozi Adichie, em 2009, já nos alertava para o perigo da história única. São essas histórias únicas que apagam a existência de outras formas de vida, de conhecimentos e de arte. Impossibilitando que experienciemos os saberes provenientes da nossa própria Terra, nos fazendo acreditar que toda forma de saber provém da Europa e de seu filho pródigo, a América do Norte.

Pois bem, convido o/a leitor/a para a escuta de uma outra narrativa.

Era um sábado de verão na região amazônica. Estávamos todos/as,

professor e acadêmicos/as, ansiosos pela saída de campo. Seria uma aula em uma cidade no interior do Estado do Amapá. Exercitaríamos os estudos realizados em sala de aula sobre cores. Já havíamos realizados alguns exercícios sobre composição, escala cromática, círculo cromático e algumas técnicas com guache. Para o dia da saída de campo – *plein air*, a proposta era estudos de observação utilizando aquarela para uma turma, e o desenho para a outra turma. Estávamos em duas turmas, totalizando 50 alunos/as.

Como realizar tal aula com tanta carga colonizadora no nosso ensino aprendizagem em artes visuais?

Primeiro, provocar o corpo. Destreinar o olhar. Desde a organização antes da partida era preciso movimentar as turmas. Uma das turmas, já tinha como hábito trazer alimentos para as minhas aulas. Tenho mantido este hábito em todas as aulas, ter algo para comer e beber. A comida, para nós de terreiro é importante. E, também aprendi sobre a importância de aprender ensinar em volta dos alimentos no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke no percurso da minha Pós-Graduação. A outra turma seguia na comodidade da minha oferta. O que os fez não organizar coletivamente sua alimentação para o dia da saída de campo.

Então, tudo começou neste movimento, do que seria levado para comer. Aconteceram coletas de dinheiro, sugestão de cardápio, algumas pessoas levando pronto de casa, outras produzindo os sucos. Esta, que já era uma celebração ao dia que se anunciava, nos motivava e criava desejo. A outra turma se mantinha silenciosa, só desejando o “passeio”.

Informei dos materiais que iríamos utilizar, como seria organizado o nosso dia, mostrava alguns artistas referência em aquarela e desenho.

Chegou o sábado. Encontramo-nos em frente ao Departamento de Letras e Artes. A turma que havia se organizado com as comidas, parecia que viajaríamos semanas. Muitas bolsas e garrafas térmicas, materiais, conversas que ansiavam pela partida. A outra turma também chegou,

com bolsas mais tímidas e seus rostos mostravam algumas indagações.

Partimos. Até a chegada na cidade fomos tranquilos, era uma manhã muito ensolarada. Conversas em tom baixo no ônibus mostrava um sono de quem acordou cedo e poupava energias.

Chegamos na cidade. Mazagão Velho/AP, com uma forte colonização portuguesa, uma herança cristã e cemitérios que separavam os negros dos brancos. Sentamos na praça da cidade, de frente para a igreja e começamos a desenhar e pintar.

Era a minha primeira vez na cidade. Comecei a pintar junto, mas logo fiquei inquieto e comecei a circular entre os grupos que haviam se formado para o exercício. Poucas pessoas circulavam na praça. Uma das alunas conhecia bem a cidade, possuía uma casa no local que nos abrigou. Nesta minha andança comecei a fazer perguntas sobre a cidade, sobre o rio, sobre os ninhos de pássaros nas árvores...eram muitas perguntas. Entendi o que me inquietava! Como eu, que venho estudando os processos genocidas da colonização, em uma cidade com um rio e a floresta amazônica, próximo de pessoas com uma ancestralidade afroindígena, realizo exercícios voltados para a Igreja?

Prezados/as colegas professores/as o verdadeiro processo de descolonização está primeiro na consciência do quanto somos colonizados e no tanto que reproduzimos essas práticas e histórias únicas. Tendo isto em mente, precisamos estar atentos sempre, de nos observarmos e observar as nossas práticas. A colonialidade faz bem o seu trabalho, de nos cegar.

Percebido isto. Chegou a hora do almoço. Recolhemos tudo e fomos para a casa da aluna preparar a mesa e almoçar. Lembram da turma que não organizou sua alimentação? Pois bem, compartilhamos com eles o que havíamos levado. Foi um banquete de celebração a vida. Como costuma acontecer nos terreiros. Um agradecimento pela chegada com segurança e pela manhã que havíamos passado.

Chamei a atenção para os que não haviam levado os alimentos para

que organizassem a louça e a mesa do almoço. Uma troca justa. Como nos ensina Exú: a terra é um mercado de trocas saudáveis.

Descansamos, conversamos, brincamos e seguimos para o momento da tarde. Continuar os exercícios. Como já havia me atentado, para o lugar e uma prática docente para desaprender, ou uma arte educação dissidente, propus que fossemos conhecer o Rio. Passamos algum tempo na beira do Rio, alguns tomaram banho, outros conversavam... Qual o objetivo pedagógico de ir ao Rio: ser/estar feliz na companhia do outro/a. Sentir a temperatura da água, o movimento das correntezas, ver o colega nadando, os corpos que ali se apresentavam, alguns com roupas outros de sunga, bermuda e até cueca. Olhar para a outra margem do rio e saber que ali estávamos na Floresta Amazônica.

Após o banho de Rio, seguimos para as ruínas de uma igreja. Foi uma caminhada de 20 minutos sob um sol escaldante. Chegamos no local, exaustos e com os corpos fervendo. Sentamos, conversamos, olhamos o local. Desenhos, pinturas e performances foram surgindo. Cheiramos os matos que encontrávamos, olhávamos as suas formas. E, logo retornamos. Pois estávamos cansados/as.

Retornamos para o nosso ponto de partida, a Universidade. Mais uma vez silenciosos, agradecidos e felizes pelo dia. Compartilhamos conversas, alimentos, brincadeiras, fazeres artísticos. Não nos preocupamos com certezas absolutas, métodos de ensino aprendizagem, uma rotina para estudos, uma lista de objetivos pedagógicos. Apenas saímos para experimentar viver juntos e com alguns saberes estéticos.

O relato foi de uma aula que aconteceu na Licenciatura de Artes Visuais na Universidade Federal do Amapá. Enquanto professores de futuros docentes, precisamos estar atentos às nossas práticas e conteúdos. Que curadoria estamos realizando para as nossas aulas? Continuamos a apresentar práticas artísticas de artistas brancos, homens e europeus? Onde estão os artistas dissidentes? Que narram histórias outras? Que concebem o fazer artístico com proximidade dos rituais ancestrais?

Quando estamos dispostos a escutar outras histórias, começamos a nos fazer outras perguntas que indagam sobre as certezas que nos foram ensinadas. Lugar onde as coisas vivem separadas, onde uma aula precisa acontecer sem se experimentar no corpo as águas do rio, o calor do sol, o viver e compartilhar os sabores. Existe saber artístico para além das técnicas de desenho e pintura registrados nos suportes. (Menciono pintura e desenho porque são as aulas anunciadas neste texto)

É preciso, às vezes, esvaziar-se. Para que outras proposições possam surgir. Criar é transformar-se. Saber escutar e fazer perguntas significa saber estar junto. Como neste relato, em que os corpos destes/as estudantes clamavam para serem respeitados. Corpos que nasceram na região de florestas, onde seus ancestrais conviviam em harmonia com a natureza. Falavam com as plantas e com o rio, conhecedores das ervas, dos cheiros. Como desconsiderar tamanha intimidade e impossibilitar que confraternizassem com os alimentos, que mergulhassem nas águas e que não brincassem? Uma educação colonizadora impossibilitaria tal experiência.

Por este motivo, não é possível considerar em uma arte educação dissidente ou de uma desaprendizagem, que nos contemos em apurar nos nossos/as estudantes uma visão de mundo ou das coisas. Precisamos provocar e anunciar uma cosmopercepção. A visão é o sentido da distância, precisamos requisitar a audição, o tato, sentidos da proximidade, da cosmopercepção (BRETON, 2019).

Esses conhecimentos podemos presenciar nas filosofias africanas, dos povos originários, nas comunidades de terreiro, nas práticas artísticas de artistas dissidentes. Só para lembrar, basta atentarmos para os trabalhos de Castiel Vitorino Brasileiro, Plantas que curam, 2018; Beatriz Paiva, com seus desenhos sobre sua ancestralidade negra e sua existência enquanto mulher lésbica; Jaider Esbell, com sua pintura com elementos de sua ancestralidade; Vitor Tuxá que denuncia os processos colonizadores vivenciados pelas populações indígenas. Entre tantos outros/as que

estão nos apresentando uma aprendizagem que não necessita do aniquilamento do outro e da sua cultura, que anunciam através de suas práticas artísticas que é possível existir e Ser, apenas Ser.

Precisamos criar práticas que propiciem aos estudantes vislumbrarem uma Arte Educação distanciada do *tecnocapitalismo*. Precisamos desaprender sobre os sons das cidades e sua arquitetura, já vivemos nelas. Necessitamos de encontros com a natureza, ouvir os rios, os pássaros, a mata. Conversar com os encantados dos terreiros, sair da sala e explorar outros espaços, sentar para conversar, andar sobre o sol escaldante. Estes são encontros criativos, que animam nossas práticas, transformam as nossas ações, nos enchem de coragem para sair da desesperança, nos comprometem com a vida em toda a sua potência criadora, que é de estarmos juntos/as/es. Aí reside um importante elemento da Arte Educação, respeitar a vida como potência criadora de outras formas de existir.

* * *

Percursos para uma arte educação dissidente

*A denúncia e o anúncio criticamente
no processo de leitura do mundo dão
origem ao sonho por que lutamos.*

Paulo Freire

O que se anuncia em uma arte educação dissidente?

Primeiro, é importante salientar que nesta perspectiva de ensinar e aprender Artes Visuais, existem alguns pressupostos:

1 – As Artes Visuais são um conjunto de conhecimentos complexos e

que podem ser ensinados e aprendidos por qualquer pessoa.

2 – Artes Visuais se ensina e se aprende com Artes Visuais, ou seja, fazendo, experimentando os materiais, produzindo imagens.

3 – Os assuntos e conteúdos das Artes Visuais nos apresentam outras perspectivas de apreender e compreender o mundo, as pessoas e suas relações. Estes assuntos e conteúdos devem ser abordados da perspectiva das artes visuais. Como os artistas anunciam e denunciam suas noções de mundo. As Artes Visuais não conhecem a censura.

4 – Como as Artes Visuais não conhecem a censura, todas as pessoas têm o direito de experienciar as linguagens artísticas. De descobrir outras maneiras de se relacionarem com os conhecimentos e de existir/criar uma ética e uma estética.

5 – É dever da Educação, em todos os níveis e modalidades, proporcionar experiências estéticas para seus/suas estudantes (VIADDEL, 2003).

Assim, o primeiro percurso que se anuncia é o de ensinar a transgredir (hooks, 2017). Entender que a Arte é uma ação política, pois ela denuncia e anuncia um mundo, nunca é neutra. Uma arte educação dissidente, entende o artista e sua prática como um sujeito social, que interage com/no mundo, as aprendizagens emergem e acontecem neste constante estado de interrelações - Eu<->Outro<->Mundo. Negar essas experiências, éticas-estéticas-políticas é negar a própria existência humana. O que uma arte educação dissidente propicia a partir da prática artística, são experiências onde sejam potencializadas a solidariedade e a democracia. Lugar onde a vida humana pulsa, onde não é negado o direito de falar e escutar criticamente.

Sendo assim, política como adverte Freire (1987) é um ato de clareza acerca de que lutas estamos travando, *contra quem e contra o que brigamos*. No caso de uma arte educação dissidente, como se apresenta neste artigo, a luta é contra: a transLGBTIQ+fobia, o racismo, a intolerância religiosa, o genocídio das populações originárias, o feminicídio.... Estas

lutas não são possíveis se assumimos como conteúdos das nossas aulas uma arte alicerçada na história dos colonizadores, ou seja, uma arte europeia, branca, heteronormativa e burguesa.

Nossas referencialidades estão nos estudos decoloniais, pós-coloniais, no feminismo negro, nos escritos das populações LGBTQI+, como também nos relatos de experiências de artistas dissidentes sexuais e de gênero, pretos/as, indígenas, mulheres, povos de terreiro... São vozes que se erguem para dizer que outras formas de existência são possíveis. Outros projetos de humanidade se apresentam, comprometidos com a criação, a reinvenção, a transgressão das normas asfixiantes, tanto das práticas artísticas quanto das práticas docentes.

São estes os investimentos que vem sendo realizados nos Grupos e Projetos de Pesquisa que venho participando e coordenando, assim como também, no Projeto de Extensão e pesquisa apresentados na Instituição que atuo como docente. Estes lugares institucionalizados, que muitas vezes ressoam práticas colonizadoras, têm sido constantemente tensionados pelas reflexões produzidas no interior destes grupos e projetos.

A temática da arte educação dissidente, aparece primeiramente nas investigações realizadas no Grupo de Pesquisa do GPEACC-URCA/CNPq. Onde passamos a estudar e dialogar com artistas dissidentes sexuais e de gênero. No ano de 2022, foi realizada uma jornada de conversações que caminharam para o fortalecimento de um pensamento e uma construção de saberes sobre as práticas dissidentes na Arte Educação.

Se existe uma prática artística dissidente e professores/as de artes visuais dissidentes, como assumir uma prática (artística e docente) que não seja dissidente?

Esta indagação, nos faz caminhar no tripé universitário – Ensino, Pesquisa e Extensão -, com uma utopia de que é possível pensar em uma epistemologia dissidente para o ensino e a aprendizagem em Artes Visuais. Utopia aqui entendida como conscientização, pois:

[...] a utopia, não consiste no irrealizável, nem é idealismo, mas sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia também é engajamento histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento (FREIRE, 2016, p.58).

Pensar neste percurso, de construir ou provocar uma arte educação dissidente no interior das estruturas acadêmicas, exige lembrar e registrar das muitas vozes e experiências silenciadas durante séculos de opressão. Requer de nós professores/as comprometidos com uma formação inicial e continuada democrática e libertadora, estratégias pedagógicas que tomam as experiências de nossos/as estudantes dissidentes “como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar” (hooks, 2017, p.114).

Certamente, que o nosso primeiro exercício para uma arte educação dissidente é desaprender a silenciar, tanto diante do Outro/a quanto em relação as nossas próprias práticas, que muitas vezes são abafadas pelo simples fato de estarmos constantemente acostumados com os processos de opressão. É necessário aprender com Paulo Freire que precisamos elucidar nossas práticas democráticas, percebendo inclusive, onde se encontram nossos limites e o quanto ainda precisamos avançar diante da opressão colonizante.

Ainda precisamos traçar muitos outros caminhos e diálogos, não se trata de uma nova metodologia de ensino aprendizagem, ou de reelaborar toda uma teoria para a arte educação. Estamos falando e apontando para outras formas de conhecer e aprender, a partir do que já se anuncia durante muito tempo. Afinal, os dissidentes não passaram a existir no século XXI. Se recorrermos a história da humanidade, detectaremos muitas culturas

que não encontraram problemas e nem produziram genocídios dos seus cidadãos por viverem de forma diferente dos demais, muito pelo contrário, enxergavam as dissidências sexuais e de gênero como algo possível de coexistência.

Sabemos, que os processos de categorização e hierarquização das culturas nos chega com os avanços colonizadores e, que esses, foram incapazes de conceber o conhecimento que já existia nas sociedades invadidas. Para eles, o que existia deveria ser extinto e substituído a partir de seus manuais técnicos, objetivos. Assim, teve início o processo de colonização dos corpos, das mentes e dos saberes.

O que destacamos, nos estudos e pesquisas realizados nestes grupos do qual faço parte e coordeno é, principalmente, observar que o papel das Artes Visuais e de uma Arte Educação Dissidente desvela esses mecanismos que costumam contar uma história única. Libertar-se de tais construções perpassa um processo de conscientização contínua, onde todos os dias é preciso rever nossas atitudes diante das produções de saberes.

Nosso maior desafio como professores/as dissidentes é encontrar maneiras de como compartilhar esses saberes não hegemônicos “a partir de um ponto de vista sem preconceito e/ou descolonizado com estudantes que estão tão profundamente envolvidos na cultura do dominador que não se abrem a aprender novas formas de pensar e de saber” (hooks, 2020, p. 57-58).

Somos tão ensinados a falar com a linguagem do opressor/a que nem se quer sabemos como “erguer a nossa voz” diante dos processos de violência que anulam a existência dos corpos que transgridam as regras da *cisheteronormatividade*. Resultando desse sufocamento uma frustração e inibição (hooks, 2019; KILOMBA, 2019).

É chegada a hora de chamar a atenção e tensionar todo esse processo colonizador. Os corpos pretos/as existem, os dissidentes sexuais e de gênero existem, os povos originários existem, tantos outros e outras

também existem. E, vale ressaltar que estamos aprendendo a falar com as nossas vozes.

* * *

Abrindo os caminhos

Este é apenas um ensaio para muitas outras reflexões. Ainda precisamos conversar e estruturar mais os nossos debates e lutas políticas para existirmos. Estamos *todes* ainda resistindo, principalmente nestes últimos quatro anos de um governo genocida.

O escrito aqui apresentado é resultado de investigações que vem sendo realizadas desde o ano de 2020, em pleno auge da pandemia do COVID-19. Estas investigações foram um respiro de vida, para nós que estávamos distantes, porém próximos pelas telas dos nossos computadores. Foi à nossa maneira de continuar e de esperar. A pesquisa envolvia, num primeiro momento dois grupos de pesquisa, um de extensão e duas universidades públicas. Hoje, somos três universidades públicas, dois Grupos de Pesquisa e dois de extensão, envolvidos em pensar uma arte educação dissidente a partir das práticas artísticas.

Já compreendemos a dissidência como uma maneira de (re)existir no mundo. Somos existências pretas, bixas, trans, travestis, indígenas, povos de terreiro ... e tantas outras. Não é possível falar de dissidência sem entender como uma lógica capitalista, branca, heteronormativa coloca à margem qualquer corpo que tende a não aceitar suas regras.

São essas experiências de vivenciar os preconceitos cotidianamente que vão nos aproximando, pessoas LGBTQI+, pretos/as, indígenas, pessoas que vivem nas periferias... claro que dada a devida atenção aos marcadores sociais que o próprio *Cistema* capitalista e genocida cria para cada um destes corpos.

Estamos atentos/as, aprendemos com os estudos decoloniais a criar as nossas percepções de mundo, estamos publicando e mostrando caminhos outros de aprender – desaprendemos a falar com a voz do opressor -, de construir saber. Nossos corpos, mentes e saberes estão se descolando do homem branco colonizador.

Agora, prezado/a leitor/a, convido novamente para um outro ritual, olhar a imagem no final deste trabalho e construir uma proposição pedagógica que desafie a lógica capitalista, heteronormativa, branca, patriarcal e asfixiante.



FIGURA 2.

Fábio Wosniak, s/ título. Colagem, 2019.

Referências bibliográficas

ADICHIE, C. N. **O Perigo da única história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRETON, David. **Rostos: ensaios de antropologia**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler; em três artigos que se completam**. São Paulo: AutoresAssociados/Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Compa-

nhia das Letras, 2020.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero.** RJ: Bazar do Tempo, 2021.

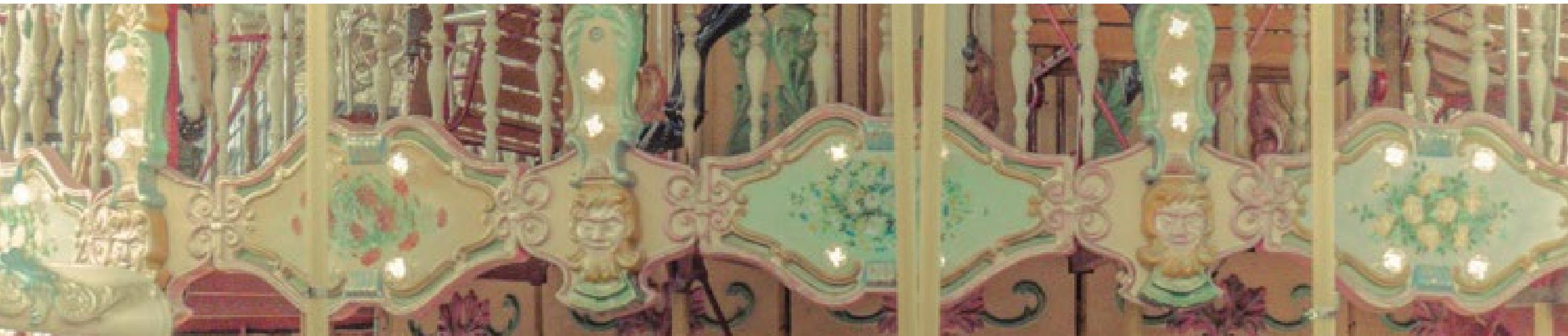
VIADÉL, Ricardo Marín. **Didáctica de la Educación Artística para primaria.** Madrid: Pearson Educación, 2003.

Artigo enviado em: 03/10/2022

Aceito em: 12/12/2022

| Artigo submetido em: 18/01/2022

| Aceito em: 24/02/2022



IMAGENS DA MEMÓRIA: EXPERIÊNCIAS AFETIVAS DE UMA PROFESSORA/ARTISTA

Janaina Schwambach¹

IMAGES FROM MEMORY: AFFECTIVE EXPERIENCES
OF A TEACHER/ARTIST

IMÁGENES DE LA MEMORIA: EXPERIENCIAS
AFECTIVAS DE UM DOCENTE/ARTISTA

¹ Doutora em Artes Visuais, Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural, professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/IFSUL, câmpus Lajeado/RS. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0004706603300740>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7683-4824>, Email: janainaschwambach@gmail.com

RESUMO

O texto apresenta um trecho de minha tese de doutorado em que conto por meio de ensaios poéticos experiências estéticas e sensíveis que reverberaram em minha prática docente enquanto professora de fotografia e como artista visual no uso da fotografia. A tese, defendida em meio a pandemia no ano de 2020, utilizou-se do método da cartografia e a coleta de dados teve como dispositivo fotografias publicadas em um perfil pessoal na rede social Instagram em forma de arquivo/diário. O perfil, criado no início do doutorado, possuía inicialmente o objetivo registrar o dia a dia do processo de doutoramento. Porém, acabou tornando-se um arquivo do meu olhar durante os quatro anos. Por meio dele, armazenei imagens que me tocavam ou rememoravam um passado distante que se fazia presente a todo momento. Assim, como uma viajante *flâneur*, naveguei entre as águas da memória, marcadas por um olhar delicado que se efetiva por meio da fotografia, trazendo os afetos que atravessaram/atravessam e constituíram/constituem minha subjetividade. Através das imagens, criei narrativas e neste momento, apresento algumas histórias, noções e conceitos que balizaram a pesquisa.

Palavras-chave: Imagem. Memória. Experiência. Professor/artista. Fotografia.

ABSTRACT

The text presents an excerpt from my doctoral thesis in which I tell through poetic essays my aesthetic and sensitive experiences that affected my teaching practice as a photography teacher and as a visual artist in the use of photography. The thesis, defended in the midst of the pandemic in 2020, used the cartography method and the data collection made use of photographs published in a personal profile on the social media Instagram in the form of a file/diary. This profile, created at the beginning of the doctorate, initially had the objective of recording the day-to-day of the doctoral process. However, it ended up becoming an archive of my gaze during the four years. Through it I stored images that moved me or reminded me of a distant past that was present at all times. Thus, as an itinerant flâneur, I sailed through the waters of memory, marked by a delicate look that takes effect through photography, bringing the affections that crossed/cross and constituted/constitute my subjectivity. Through the images I create narratives and at this moment, I present some stories, notions and concepts that guided the investigation.

Keywords: Image. Memory. Experience. Teacher/artist. Photography.

RESUMEN

El texto presenta un extracto de mi tesis doctoral en el que cuento a través de ensayos poéticos mis experiencias estéticas y sensitivas que repercutieron en mi práctica docente como profesora de fotografía y como artista visual en el uso de la fotografía. La tesis, defendida en medio de la pandemia en el año 2020, utilizó el método de la cartografía y la recolección de datos tuvo como dispositivo fotografías publicadas en un perfil personal en la red social Instagram en forma de archivo/diario. El perfil creado al inicio del doctorado, tenía como única finalidad registrar el día a día del proceso doctoral. Sin embargo, acabó convirtiéndose en un archivo de mi mirada durante los cuatro años; a través de ella almacené imágenes que me conmovieron o me recordaron un pasado lejano que estuvo presente en todo momento. Así, como flâneur viajera, navegué por las aguas de la memoria, marcada por una mirada delicada que se hace efectiva a través de la fotografía, trayendo los afectos que cruzaron/cruzaron y constituyeron/constituyen mi subjetividad. A través de las imágenes creé narrativas y en este momento presento algunas historias, nociones y conceptos que orientaron la investigación.

Palabras Clave: Imagen. Memoria. Experiencia. Profesor/artista. Fotografía.

Atravessamentos: experiência, narrativa e memória

Quando criança, morava em uma cidade do interior, vivia inquieta, permeada por imaginários, brincadeiras nas árvores e corridas de bicicleta. Em frente a minha casa havia um grande terreno vazio. Lá na terra vermelha, vez ou outra, de paragem, alguns parques de diversões e circos (Fig.1). A maneira como aqueles artistas conduziam a vida me instigava, não possuíam residência fixa, suas vidas eram vividas em passagens. Como uma paisagem de estações, apareciam e iam todos os anos, num movimento cíclico.

Na casa existia um grande pomar de frutas – morangos, uvas, ameixas, abacates, nozes... As árvores possuíam serventia múltipla, eram alimento, em outros momentos, casas imaginárias. No fundo do quintal, uma grande nogueira ficava num lugar abandonado. Na sua base, uma pequena ‘floresta’, com troncos podres, cogumelos, flores silvestres e um pé de espinafre, que cresceu lá sem intenção. Era um lugar especial, onde surgiam histórias, imaginários particulares. Naquele lugar, sentia uma espécie de encantamento que fazia com que eu ficasse horas fantasiando bosques e florestas misteriosas.

Pois como há plantas que, segundo dizem, possuem o dom de nos fazer ver o futuro, também há lugares que têm esse mesmo poder. Em geral são sítios abandonados, e também, copas de árvores acuadas contra muros, becos sem saída ou entradas de jardim, onde ninguém jamais se detém. Em tais lugares, parece ser coisa do passado tudo o que nos espera. (BENJAMIN, 1995, p. 94).

Entre brincadeiras, dividia os dias com estudos numa escola distante; para chegar lá, percorria por uma estrada com plantações de trigo e um castelo. A casa-castelo, as plantações e as caminhadas promoviam passagens imaginárias, permeadas de incursões e alguns devaneios.



FIGURA 1.

Fotografia da autora, Lembranças, 2016, fotografia digital, Paris.
Fonte: Arquivo da autora.

Num dia, a história contada pela professora provocou a criação de uma imagem que nunca mais deixou de existir no meu imaginário. A professora, ao narrar sobre sua incursão pela cidade de São Paulo, relatou que a paisagem à beira da estrada era cinza. Como fotógrafa, até hoje, não possuo uma imagem assim.

Sobre a perda do instante e as relações da infância, Walter Benjamin (1995), em 'Infância em Berlim por volta de 1900', relata vivências que se constituem como acontecimentos, pois “inscrevem o seu inatingível [...] na delicadeza daquilo que é infinitamente pequeno, a que só uma criança prestaria atenção.” (Peixoto, 2004, p. 29). A criança segue rastros inusitados (Fig. 2), mapeia coisas aparentemente insignificantes, ela está disposta a viver o inesperado. Neste sentido, segundo Jocielle Lampert (2015, p. 5), o artista ao procurar seus materiais referenciais mergulha “na memória da infância e nas suas relações de angústia e alegria, despertando em si próprio o amor pelo fazer e o sentimento de estar-se envolvido, de aprender a gostar em descobrir-se (ou perder-se).” Do mesmo modo, contar histórias é uma ordenação de fatos e rastros, ao narrar-se também temos um sentido reflexivo estruturado no tempo da vida, que é ter a consciência de si numa dimensão temporal, não necessariamente linear, mas é o tempo em que se constitui a subjetividade. “Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma.” (LARROSA, 1994, p. 68). É nessas histórias que damos sentido a nós mesmos, a nossa “identidade no tempo”, onde nos inventamos e nos descobrimos por meio da linguagem do narrar-se.

“As recordações da infância nos marcam, é como quando uma árvore cresce, sempre estará ligada às suas raízes”. (MORILLO, 2020). Ao olhar a fotografia do meu primeiro aniversário (Fig. 3), descubro que o espaço terroso em frente a minha casa, tão presente na minha infância, um dia foi mato fechado. Nesse dia eu comecei a andar e bebia feliz um grande copo de Coca-Cola. Só conheço essa história por causa da fotografia, é por causa dela que posso descobrir fatos esquecidos do meu passado.



FIGURA 2.

Fotografia da autora, s/título, 2018, fotografia digital. Fonte: Arquivo da autora.

Para Boris Kossoy (2014, p. 131):

Fotografia é memória enquanto registro da aparência dos cenários, personagens, objetos, fatos; documentando vivos ou mortos, é sempre memória daquele preciso tema, num dado instante de sua existência/ ocorrência. É o assunto ilusoriamente retirado de seu contexto espacial e temporal, codificado em forma de imagem. Vestígios de um passado, admiráveis realidades em suspensão.

Nesses vestígios, lembro que na sala de casa havia um quadro bem no alto, era aqueles quadros baratos que vendiam em qualquer bazar. Nele, uma casa de dois pisos com uma mulher serena descendo as escadas, em frente, um jardim, um rio e um menino numa pedra com uma vara de pescar. Ao fundo a paisagem era ainda mais encantadora, rio, as margens, vegetação, montanhas e céu em tons de rosa e azul. Deitada no chão de madeira, *cor-sim cor-não*, lembro que olhava para a imagem e criava várias histórias.

Naqueles momentos, deixava fluir histórias fantásticas, carregadas de sonhos. Em nossas memórias infantis, os objetos e lugares parecem maiores do que realmente são. Aquela paisagem parecia estar tão alta do chão, que gerava um sentimento de impossibilidade, despertava uma sensação de perda imanente. Enquanto isso, o relógio parecia sem ponteiro e o tempo em suspensão. “Criança desordeira [...] para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho”. (BENJAMIN, 1995, p. 39).

A memória é uma construção formada pelas lembranças e pelos esquecimentos, na memória ‘armazenamos’ marcas e rastros, ao qual é possível voltar, rever. Porém, ao recordarmos não voltamos ao passado intacto, voltamos a partir do olhar do presente carregado de imaginação (LARROSA, 1994). A memória não é um caminho linear, é um caminho



FIGURA 3.

Coca-Cola, 1982, fotografia digital. Fonte: Arquivo da autora.

que se reconstrói constantemente a partir do presente e a narrativa utiliza esses rastros para apresentá-lo de novo, exteriorizando-os, e a fotografia “em vez de indício de um acontecimento passado, é produção de uma paisagem da lembrança.” (PEIXOTO, 2004, p. 188).

Para Benjamin (1995, p. 105), “nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido”, pois o resgate do passado seria tão impactante que deixaríamos de compreender nossa saudade, quanto mais profundo estiver, melhor para nossas lembranças. Logo, o que aprendemos no passado será impossível reaprender, pois aquele momento será impossível de retornar. “Posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.” Assim, essas memórias se constituem como rastros de um passado marcado que navega nas águas das lembranças junto com as águas do esquecimento. “Por meio do ato de relembrar fatos e selecionar os elementos que irão compor a narrativa de uma imagem há um mapeamento de si mesmo, onde passado e presente são ativados em operações potentes.” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2015, p. 791).

Essas memórias são marcas que me constituem enquanto professora e artista, são intervalos em meio a um turbilhão de fragmentos do passado, e o que possuem em comum é o dar-se tempo, como afirma Larrosa (2002). Hoje em dia, ter tempo é moeda de troca, é joia valiosa. A falta de tempo e silêncio faz com que nossas vivências se percam em meio a exageros desnecessários, impossibilitando que algo nos toque, impedindo que nosso olhar pare para ser tocado por algum sentimento ou alguma percepção diferenciada. É necessário “um esforço para dar conta do aspecto sensível das coisas, de tudo aquilo que não é dizível.” (PEIXOTO, 2004, p. 32).

Para Larrosa (2002), fundamentado em Benjamin (1994) e Heidegger (1987), a experiência é o que nos toca, que às vezes vibra ou faz tremer, que provoca sofrimento e/ou prazer, mas, principalmente, é algo que ressoa interiormente. A “experiência não é uma realidade, uma coisa, um

fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser produzida.” (LARROSA, 2017, p. 10). A lembrança, ou seus efeitos, ressurgem sem mandar aviso, toca e atravessa, nos dá sentido ao que somos e aos acontecimentos que vivenciamos.

Benjamin (2012), nos textos ‘Experiência e pobreza’ e ‘O narrador’, defende o ato de contar histórias, de narrar e compartilhar experiências. Para o autor, a experiência é diferente da vivência, pois as narrativas são tecidas pela rememoração, são livres para criar, imaginar, e, mesmo assim, transmitem o sentido/ideia principal das histórias.

Sabia-se também exatamente o que era a experiência: ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens [...] narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. – Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito? [...] Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 2012, p. 123).

O autor também diferencia sabedoria de informação, pois esta última está ligada à comprovação, “impregnada de explicações”, em que a razão e a racionalidade falam mais alto. Entretanto, a narrativa é fantasiosa, embalada na vida vivida, em que o conselho provém da sabedoria e que traz consigo uma utilidade, um ensinamento moral, norma ou prática. “De qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte.” (BENJAMIN, 2012, p. 216).).

Dar conselhos é um ato afetivo, como aquele dos pais para os filhos, nos cafés entre amigos (Fig. 4), dos abraços que reconfortam... Contar histórias é estar presente, é ensinar, imaginar; é chuva de afetos, lembranças e marcas - as minhas e as do outro.

Para Benjamin (2012, p. 221), por muito tempo a narrativa se desenvolveu no meio artesão, “no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação”,

porém não tem como objetivo “transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório”, que visam uma comprovação ou verificação imediata. O ato de contar histórias era um saber que vinha de longe, da tradição, das lendas e dos contos de fadas; possuía certa validade em sua essência. Eram contadas e recontadas para serem preservadas; eram ouvidas.

Para Benjamin (2012) e Larrosa (2002), em função do excesso de conteúdos e tarefas do ser humano moderno (e contemporâneo), as histórias hoje acabam se perdendo no meio de inúmeras informações e explicações, muitas vezes, reprimidas pela própria ciência. No início do século XX, Benjamin (2012, p. 219) afirmava: “A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes.”

Nesse sentido, a liberdade do ouvinte em interpretar histórias como quiser é interrompida pela objetividade da informação, já as narrativas se estabelecem numa relação ingênua, entre o ouvinte e o narrador, sendo a memória uma força importante nessa construção e reverberação. No mundo atual, a velocidade como as coisas se dão acaba não facilitando nossa vida, gera mais demanda, compromissos e responsabilidades. “Não há espaço para o que não pode ser dito, para o que não se faça imediatamente ver.” (PEIXOTO, 2004, p. 175). Hoje em dia perdemos um pouco da delicadeza da demora, tudo é para agora, para ‘ontem’.

Segundo Benjamin, (2012, p. 124), “a experiência que passa de boca em boca é a fonte que recorreram todos os narradores”, fazendo, assim, alusão àquele que viaja, possuidor de inúmeras histórias em sua bagagem, do mesmo modo, àquele que ganhou honestamente a sua vida, adquirindo sabedoria nos saberes e fazeres diários. Benjamin (2012) ilustra esses perfis com duas figuras, o camponês e o marinheiro comerciante, donos de grandes conhecimentos empíricos.

Ao dizer que a narrativa “está em vias de extinção”, destaca para a diminuição do ato de narrar em função dos modos de vida modernos,



FIGURA 4.

Fotografia da autora, s/título, 2019, fotografia digital.

apontando o romance (invenção da imprensa) como “essencialmente vinculado ao livro”, ou seja, o ato de leitura geralmente individual e solitário. “O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fada, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta.” (BENJAMIN, 2012, p. 217).

Assim, o narrador conta as suas experiências e as do outro, incorpora histórias dos ouvintes, num movimento constante, um alimentando o outro. Para Benjamin (2012, p. 240), os mestres e os sábios figuram como narradores, possuem experiência de vida, viveram muito para contar, acumularam conselhos e “seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*.”

Talvez seja a mistura com a poeira de nossas moradas demolidas o segredo que o faz sobreviver. Seja como for – para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais. Neles são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência. (BENJAMIN, 1995, p. 105).

O ato de contar não depende do meio, pode ser pela fala, pela palavra escrita, ou por imagens. A exemplo da artista Evelyn Smink (2018), em seu fotolivro *Viente* (Fig. 5), uma espécie de “diário íntimo ou ensaio sobre o tempo”, mostra o presente de um espaço vazio, que acaba sendo preenchido pelas memórias antigas que habitavam aquele lugar. Evelyn fotografa a casa vazia em que viveu com seus pais e que está prestes a ser vendida. No livro, sobrepõe fotografias do passado nas fotografias do presente, mescla duas temporalidades, e muitas camadas de afeto. Ela devolve à casa seus habitantes, recoloca naquele espaço um pouco de si, e por meio do trabalho cria uma nova memória, resignificada para repensar a si própria.

Ao folhear o fotolivro fui tomada por outras histórias através das memórias dela. Os espaços vazios além de despertarem imaginários

fictícios, também nos tocam com um pouco de melancolia. Como dizia Baudelaire (1988, p. 181), “tem certeza de que esta lenda é a verdadeira? Que importa o que possa ser a realidade situada fora de mim, se ela me ajudou a viver, a sentir que sou e o que sou?”

É um pouco dessas camadas de afeto que apresentei em minha tese. Dar a possibilidade para o leitor imaginar outras histórias, mergulhar em minhas narrativas e deixar livre a construção de outros finais. Portanto, busquei contar histórias, das minhas aulas, das experiências enquanto artista e enquanto uma viajante que possui um olhar afetivo e fotográfico.

Compreendo que ensinar é contar histórias para alguém; neste ato, sempre haverá troca (mesmo o silêncio), sempre haverá aquele que compartilha e aquele/s que escuta/m. Para Forquin (1993, p. 10 apud Almeida, 2015, p. 76):

É necessário reconhecer que toda educação é sempre educação de alguém para alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimento, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação.

O professor carrega consigo subjetividades que delineiam suas práticas, internalizadas por questões teóricas, vivências, repertórios culturais, gostos pessoais, modelos, por meio dos valores construídos ao longo de uma vida e, também, por marcas dos sujeitos que passaram pela sua trajetória “(professores/as, pais/mães, amigos/as e colegas de trabalho)”, indo além do currículo determinado. (ALMEIDA, 2015, p. 78). Portanto, segundo Larrosa (2002), há de se ter uma educação que vise mais a experiência do que o experimento, na busca de um saber que nos afete, que nos faça sentido, pois estar informado não assegura a capacidade de compreensão; para que isso ocorra é preciso reflexão, interação, significação.



FIGURA 5.

Evely Smink, Siete Veinte, 2018, fotolivro. Fonte: Arquivo da autora.

Em síntese, na apropriação (da informação) não há produção de sentido nem transformação do sujeito. Na escuta, o sujeito se transforma, pois nela ele está aberto à experiência do outro, que o aborda, o interpela e, assim, o transforma. (ALMEIDA, 2015, p. 81).

A experiência se relaciona com paixão, com o arrebatamento que determinada ação provocou internamente, que provoca uma conexão significativa entre os acontecimentos. Desse modo, “se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão.” (LARROSA, 2002, p. 7).

Sendo assim, posso afirmar que minhas principais experiências vêm do meu olhar fotográfico, pois através dele apaixono-me pela vida. “O que nos passa” e “o que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21), deixa marcas numa superfície sensível, produzindo afetos, deixando vestígios; formando e transformando o sujeito. A experiência escapa a qualquer predefinição, como também não pode ser programada, porque transborda os modos de habitar o mundo, e adquire significados e importâncias diferentes para cada um. Pessoas podem ter vivenciado o mesmo fato, mas cada um terá seu entendimento, pois sua abertura se dá no singular. “Ninguém pode aprender a experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.” (LARROSA, 2017, p. 32).

Nesse sentido, para Dewey (2010), texto publicado pela primeira vez em 1934, o espectador da arte possui um importante papel na constituição das experiências, unindo o indivíduo com seu meio, estabelecendo relações entre o homem e a natureza. Segundo Wosniak e Lampert (2017, p. 80), “para John Dewey (2010), a arte deveria se situar ao lado das coisas da experiência comum da vida, ou seja, inserida em um contexto diretamente humano.” Pois é nessas relações que a experiência se constitui, num intenso fluxo mundo-sujeito.

Para Dewey (2010), a experiência singular é também uma experiência estética, diferentemente da experiência intelectual, “a experiência singular/estética reside em fluxos constantes, possui lugares de repouso, unidade, e o seu desfecho é atingido por um movimento ordeiro e organizado.” (WOSNIAK; LAMPERT, 2017, p. 81), transformado pela percepção e vivências anteriores. O artista, para Dewey (2010), é alguém que possui vontade para executar, produzir, mas que também têm uma sensibilidade em relação às coisas, e essa sensibilidade colabora para suas criações.

O conceito de experiência de Larrosa (2002) dialoga transversalmente com Dewey, pois este “revela que a experiência singular/estética deve estar nos processos normais do viver, nas coisas cotidianas da vida” (WOSNIAK; LAMPERT, 2017, p. 83); e a arte faz parte da vida e se apresenta em constante movimento. Por conseguinte, as vivências do ser vivo realizam-se no ambiente, imbricada com emoções, conflitos e resistências, e para que ocorra uma verdadeira experiência, ela deve tocar e modificar o modo de viver automático, monótono e desatento. Para Dewey (2010, p. 110), devemos ser capazes ao recordá-las e dizer: “isso é que foi experiência.” Essa afirmação dialoga com Larrosa (2002) e com Pereira (2013), pois apresenta a experiência como se fosse uma marca produzida no sujeito. Assim, compreendo esse conceito como uma percepção consciente, atuo como uma viajante atenta (Fig. 6), com olhar aguçado e ao mesmo tempo repleto de afetividade.

Somos seres humanos carregados de memórias, esquecimentos, afetos e desafetos, por isso é preciso também diferenciar a receptividade da passividade, pois ao ser passivo, “recaímos em um esquema previamente formado” (DEWEY, 2010, p. 134), como um estereótipo familiarizado e reconhecido que nos domina. Já a percepção, em especial a estética, nos absorve e, ao nos impregnarmos, mergulhamos nela. Desse modo, a habilidade artística necessita ser amorosa, e precisa dar profundidade às produções às quais se dedica (DEWEY, 2010).



FIGURA 6.

Fotografia da autora, Minhas viagens são carregadas de afeto, 2020, fotografia digital. Fonte: Arquivo da autora.

Entre memórias, marcas e subjetividades cambiantes, ter uma experiência na perspectiva de Larrosa (2002) tem se tornado momento raro na vida do sujeito moderno. Para Peixoto (2004, p. 2009), essas mudanças estão ligadas ao “aceleramento dos deslocamentos cotidianos, à rapidez com que o nosso olhar desfila sobre as coisas [pois] o olhar contemporâneo não tem mais tempo.” (PEIXOTO, 2004, p. 209).

À vista disso, para Larrosa (2002), existem quatro fatores principais que prejudicam essa relação: o excesso de informação, de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. É na falta do silêncio e da contemplação que acabamos nos perdendo em meio a exageros desnecessários, o desejo e a necessidade de estar sempre ‘fazendo algo’, boicotando a possibilidade de que algo nos toque:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2017, p. 5).

Dar-se tempo... quisera suspender-se como um balanço (Fig. 7), que mesmo ancorado consegue voar. Seu movimento depende da força que é colocada em si, às vezes voa mais alto, em outras, repete pequenos movimentos. Toda vez que vejo um, tenho vontade de tirar os pés do chão e me embalar, sentir aquele frio na barriga como se estivesse vivendo um grande acontecimento, uma experiência. E é nesses momentos que deixamos fluir, é nessas ocasiões simples que esquecemos um pouco de

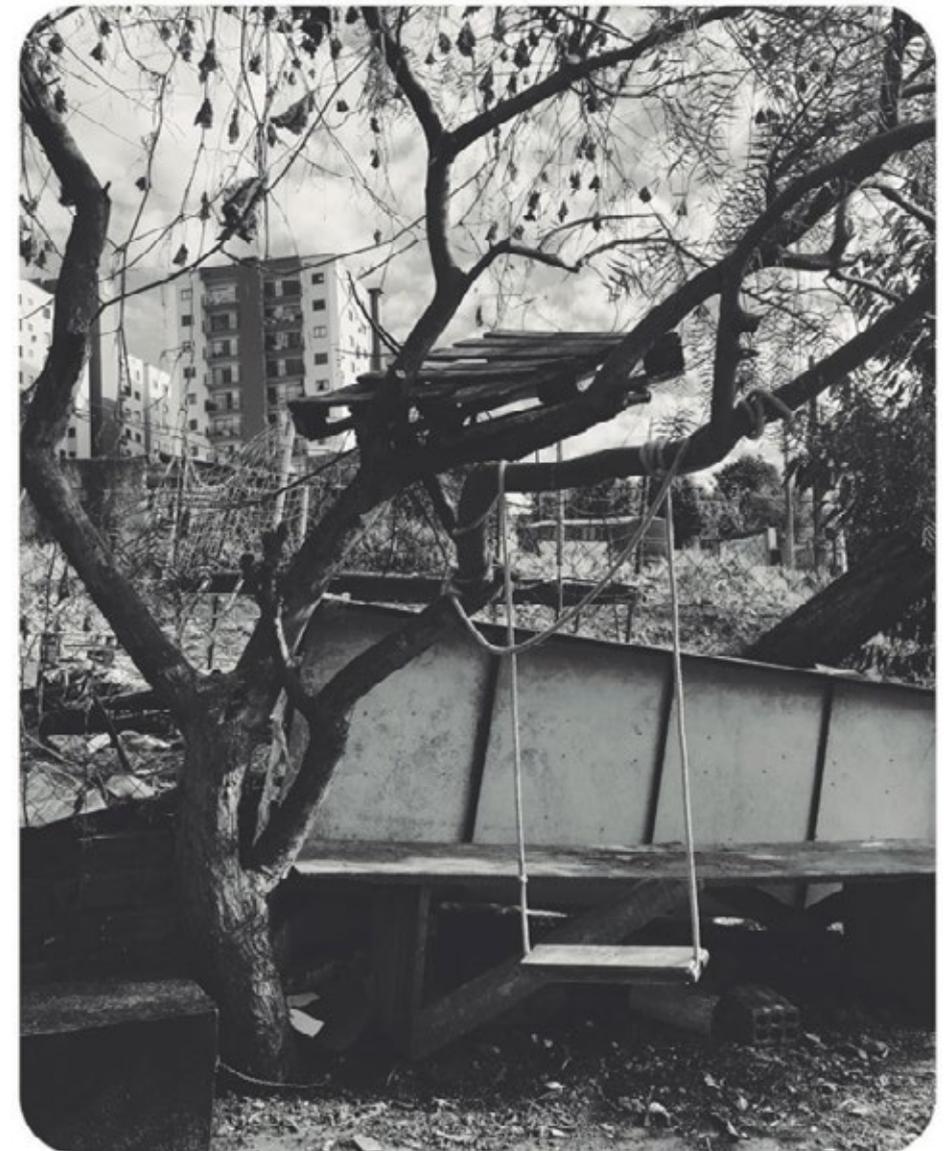


FIGURA 7.

Fotografia da autora, “Quem ama gosta de arte”, frase que escutei por aí, 2019, fotografia digital. Fonte: Arquivo da autor

nossas angústias, medos e nos deixamos embalar ao acaso.

No embalo do balanço, existe um momento de parada em pleno ar, um momento de suspensão, uma interrupção que faz parte de sua operacionalidade, como se congelasse no tempo e espaço um estado de êxtase. Para mim, fotografar tem um pouco desse momento em suspensão, pois o ato de fotografar também conversa com a possibilidade de ter uma experiência; a fotografia tem o poder de fixar o tempo e recortar o espaço (BARTHES, 2018).

Como um atestado de uma possível realidade, a imagem fotográfica presentifica o ato do fotógrafo em suas nuances operacionais. O tempo de espera ou de encontro para a imagem escolhida dá sentido à existência da marca indicial, que registra e guarda um conjunto de camadas relacionadas com esse ato. Assim, fotografo paisagens que me tocam (Fig. 8), que despertam em mim o sentido de estar presente nessa escrita, um encantamento que, muitas vezes, balança entre forças, sensações e sentimentos, angústias e desejos, sonhos, potências latentes e algumas sombras.

O sujeito da experiência dá lugar para os acontecimentos, o sujeito se apresenta em devir, deixa-se ser levado, está disponível para viver aquilo. É tomado, apoderado e submetido constantemente, pois é um sujeito apaixonado (encantado), que navega livremente, carregando um desejo permanente, uma tensão sempre insatisfeita, um sonho inatingível.

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LARROSA, 2017, p. 25).

Assim, o sujeito perde o controle de si mesmo, pois é dominado por aquilo que lhe toca. O sujeito da experiência é ativo, “passional, receptivo, aberto, exposto.” (LARROSA, 2017, p. 41). Esse deixar fluir é o que

possibilitou a transparência da produção dos dados da pesquisa, pois surge de marcas imersas, que apontam num rompante devido à potência que reverberam das subjetividades envolvidas, portanto em devir. Essas marcas acontecem nas relações entre o conhecimento e as vivências, a experiência media esses atravessamentos, pois “escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido.” (LARROSA 2017, p. 5).

Notas sobre ser professora/artista

Sobre ser professora/artista. O posicionamento escolhido neste trabalho é que ambos os perfis necessitam da criação/sensibilidade para elaborar ou desenvolver suas atividades. Conforme afirma a professora/artista Jocielle Lampert (2015, p. 4), “a atividade criativa é ‘inerente’ ao ser, por apresentar múltiplas combinações entre diversas áreas de conhecimento, bem como, emoções e ideias de cada indivíduo.”

Ao juntarmos as palavras professor + artista, temos um terreno mais fértil, estamos unindo dois perfis distintos, pois nem todo professor é artista e nem todo artista é professor. Mas, neste caso específico, ao invés de perdermos potência nesse recorte, podemos gerar um sujeito multifacetado que poderá percorrer ambos os caminhos sem limitar sua atuação (LAMPERT, 2015).

A palavra ‘artista’ carrega consigo pré-conceitos que valorizam a experimentação e a produção de maneira investigativa, reflexiva e liberta. Já ‘professor’, embute compromissos com a instituição de ensino, que em muitos casos, inviabiliza certa liberdade na condução de suas atividades, justamente por ‘ter’ que cumprir com determinado currículo ou programação. Porém, esses estereótipos mostram apenas a superfície de tais discursos, e essa separação de identidades, constantemente, possui uma barreira que se deixa atravessar por ambos os perfis. Ambos estão contidos em determinada zona que exercita o processo de criação,



FIGURA 8.

Fotografia da autora, Sob o peso dos seus olhos, 2013, fotografia digital.
Fonte: Arquivo da autora.

lidando com o inesperado e também com regras, seja o sistema das artes ou a sala de aula (sistemas de ensino).

Neste sentido, para Jesus (2016, p. 40):

Se por um lado o conceito de 'artista' valoriza a experimentação, produção e uma forma de pensar sobre os problemas. Por outro, o 'professor' mais do que um especialista é também um agente manipulador e criativo que se adapta, reage e cria ambientes onde incita os alunos a pensar por meio de conceitos e questões visuais. Por isso, da mesma forma que um 'artista' utiliza vários médiums para exprimir as suas ideias, o 'professor' manipula objetos táteis, sons, voz e conceitos para mobilizar um ambiente de aprendizagem.

A constituição do professor/artista possui importância equivalente, ambos por meio de suas experiências descobrem possibilidades em cenários paradoxais em que os perfis podem marcar o sujeito, delinear seus caminhos, transitando por diversos tempos, experiências e métodos; “visando uma construção de um modo poético e singular de tornar visível o olhar sobre o mundo, eis o olhar do artista professor.” (LAMPERT, 2015, p. 5).

Tanto o artista, quanto o professor, podem mergulhar em suas experiências para desenvolver suas atividades, e quando se unem, os saberes e os fazeres ganham potência, principalmente nas práticas reflexivas. Desse modo, essas práticas encontram-se também dentro de discursos, campos de força e contextos históricos, políticos e culturais. Nesse trilhar, as dúvidas e inseguranças são constantes nas práticas do professor/artista, assim, a autorreflexão pode levar a descobertas de outros caminhos e possibilidades.

Na autonarração (prática utilizada na tese) a reflexão é uma prática pedagógica (LARROSA, 1994), pois vai mediar os sujeitos para descobrirem seus modos de julgar-se para constituírem a autoconsciência

e autodeterminação. Assim, o professor/artista é um sujeito que exerce e vê suas práticas dentro de uma autonomia artística e com liberdade criativa, ações importantes para serem desenvolvidas no sistema educacional (THORNTON, 2014).

Muitas vezes, como professor em meio a tempestades, deixamos que a correria diária nos cegue, acabamos não vendo as demandas e necessidades dos estudantes; nos preocupando mais com os conteúdos que precisam ser ‘ensinados’ do que com a aprendizagem em si. Constantemente, a demanda burocrática das instituições e as exigências acadêmicas para o currículo se sobrepõem ao ensino. É preciso estar atento, e, em alguns momentos, só percebemos que algo não está mais fluindo quando as tempestades em sala de aula começam a aparecer. Várias vezes me vi sem abrigo, sentia-me imersa numa tormenta que não conseguia ver seu fim. Sentia-me impotente e perdida. Revi a maneira como estava ensinando, precisei aceitar que somos frágeis, que sou frágil; precisei admitir que necessitava escutar o outro, precisava deixar emergir minhas afetividades.

“O que nos passa”, “o que nos acontece”, deixa marcas numa superfície sensível, produzindo afetos, deixando vestígios, formando e transformando por meio dos acontecimentos. A experiência singular é aquela que vai além do sujeito, atravessa o campo particular da vivência e gera uma nova percepção no outro (DEWEY, 2010). Assim, enquanto professora/artista, busco que o outro também seja encantado, que o outro possa descobrir seu próprio dispositivo de potência.

Ao me ver, olho também para o outro, considerações finais...

Pensar nossa condição enquanto processo de ser professor perpassa o sujeito em si, indo além das práticas educacionais, pois se relaciona com o meio em que está inserido, tanto em práticas culturais, quanto sociais e históricas. Entender o processo de formação do professor/artista permite

um desdobramento de novas possibilidades; o sujeito quando descobre/questiona/revê sua caminhada tem a possibilidade de se olhar criticamente e se transformar. Essa reflexão no campo do ensino da arte é relevante para conectar a subjetividade da prática docente e o próprio processo de formação docente (LAMPERT, 2015).

Ao olhar para minha subjetividade enquanto professora/artista, olho também para o outro e para a grande área da educação e da arte. Em uma investigação que o pesquisador se coloca como objeto, suas vivências cruzam campos epistemológicos, como, também, fazeres e saberes inerentes às práticas. Desse modo, quando o sujeito fala de si, está falando de sua experiência de si (LARROSA, 1994), que é constituída historicamente, com problematizações no interior das práticas. Essas problemáticas existem à pré-investigação, porém, elas emergem à superfície quando o sujeito decide olhar para si próprio e descortinar as práticas como mecanismos da produção da experiência de si.

É importante observar o transbordamento de novas fontes primárias na elaboração e coleta de dados nas pesquisas das ciências humanas, afora da participação do pesquisador em alguns casos. Entre diários, anotações, álbuns, fotografias, escutas, coletas, desenhos e outras formas sensíveis de registro do processo, a imagem permeia um campo expansivo e potente para pesquisas, podendo assumir proposições narrativas que corroboram para encontros capazes de aprofundar os vínculos entre as experiências.

Portanto, minha subjetividade vem à tona por meio do discurso expressivo em que as experiências contadas não se restringem apenas ao contexto de ser professora e/ou artista, e, sim, revelam aspectos interiores e pessoais, ou seja, maneiras como vejo o mundo por meio de imagens, carregado também de valores, afetividades, medos e inseguranças.

As experiências que neste momento compartilho têm como objetivo provocar, despertar e deslocar o leitor para olhar também dentro de si, para navegar em suas vivências e dar luz às memórias latentes, que estão à espera para emergirem à superfície.

Referências

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Por uma escuta da obra de arte. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). **Arte, educação e cultura**. 2 ed. rev. e ampl. Santa Maria: UFSM, 2015.
- BAUDELAIRE, Charles Pierre. **Petits poèmes en prose. Pequenos poemas em prosa**. Trad. Dorothee de Bruchard. Florianópolis: UFSC: Aliança Francesa, 1988.
- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Trad. José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas, v. 3).
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas, v. 2).
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Edição alemã de Rolf Tiedemann. Belo Horizonte: UFMG: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- JESUS, Joaquim Alberto Luz de. **(In)visibilidades: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais**. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Artística) – Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Portugal, 2013.

JESUS, J. O professor-artista como vírus. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2022. DOI: 10.5965/2447267222016028. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/8495>. Acesso em: 13 nov. 2022.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. 3. ed. Cotia: Ateliê, 2014.

LAMPERT, Jocielle. [Entre paisagens] ou sobre 'ser' artista professor. In: GUIMARÃES, Leandro Belinaso. (Org.). **Ecologias inventivas: experiências das/nas paisagens**. Curitiba: CRV, 2015.

LAMPERT, Jocielle. Sobre ser artista professor. In: MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela; MOMOLI, Daniel. (Org.) **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural**. São Paulo: Terracota, 2018.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pd-f/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: abr. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORILLO, Isolda. **Ai Weiwei: "O capitalismo chegou a seu fim"**. El País. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ideas/2020-04-05/ai-weiwei-o-capitalismo-chegou-ao-seu-fim.html>. Acesso em: abr. 2020.

OLIVEIRA, Wolney Fernandes de; GUIMARÃES, Leda. Paisagens afetivas e prática docente: a viagem como metodologia do encontro. In: DE JESUS, Samuel José Gilberto. (Org.). **Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos**. Goiânia: UFG/FAV, 2015.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens urbanas**. São Paulo: Senac, 2004.

Artigo submetido em: 25/09/2022

Aceito em: 17/12/2022



UMA DOCÊNCIA POR VIR: PERSPECTIVAS EM FABULAÇÃO

Carolina Ramos Nunes¹

A TEACHING TO COME: PERSPECTIVES IN FABULATION

UNA ENSEÑANZA POR VENIR: PERSPECTIVAS EN LA FABULACIÓN

¹ Doutora em Artes Visuais pela UDESC, linha Ensino das Artes Visuais. Atualmente é professora da rede estadual de Santa Catarina e pesquisa sobre fabulação e narrativas docentes. UDESC | SED-SC. <https://lattes.cnpq.br/5448524601348039> | <https://orcid.org/0000-0002-6847-4603> | c.nunesra@gmail.com

RESUMO

Como construir um percurso docente em uma narrativa em que a fabulação e a literatura irrompem escrita afora, atravessando não só o texto, mas também as vivências em arte educação contemporânea? Mesmo que a procura por respostas seja o que move uma pesquisa, nesta escrita, move o desejo de fabular no percurso entre o ser e o estar docente, que não procuram estabelecer verdades, nem nomear acontecimentos, causos, docentes e escolares, mas visam criar uma docência em Artes Visuais sempre por vir. Nesta relação, o ser docente marca um estado em suspensão, em movimento de pausa, enquanto o estar docente alinhava um movimento, rompe com a linearidade da formação e deriva em possibilidades narrativas, exploradas com o compartilhamento de narrativas de algumas professoras e professores do estado de Santa Catarina, que, embora situados em um amplo local geográfico, possibilitam criar devires próximos ao exercício docente em uma sala de aula, seja aqui ou acolá. Fabular uma docência em artes consiste de narrativas, singulares e coletivas, pois fala a um povo por vir, em uma língua menor, sempre em movimento. Nessa concepção, as falas dos docentes compartilhadas no texto não ganham nome ou sobrenome, mas sim um espaço para falar sobre a realidade da docência, em uma espécie de língua estrangeira, de tal modo que possa alcançar a fabulação nos interstícios da linguagem.

Palavras-chave: Fabulação. Formação docente. Ser/estar docente. Artes Visuais.

ABSTRACT

How to build a teaching path in a narrative in which fabulation and literature break through writing, crossing not only the text, but also the experiences in contemporary art-education? Even if the search for answers is what moves a research, in this text, it moves the desire to fable in the path between being and feeling teacher. This is composed do not seek to establish truths, nor to name events, stories, teachers, and students. However, they aim to create a teaching in Visual Arts always to come. In this relationship, being a teacher marks a state in suspension, in a paused movement, while feeling a teacher aligned a movement, breaking with the linearity of training and deriving in narrative possibilities. Such things are explored with the sharing of narratives by some teachers in the State of Santa Catarina. Although located in a wide geographic location, these educators make it possible to create becomings close to the teaching practice in a classroom, whether here or there. Fabulating a teaching in arts consists of narratives, singular and collective, as it speaks to a people to come, in a minor language, always in motion. In this conception, the teachers' speeches shared in this text do not gain a name or surname, but a space to talk about the reality of teaching, in a kind of foreign language, in such a way that it can reach the fabulation in the interstices of language.

Key words: Fabulation. Teacher training. Being/feeling a teacher. Visual Arts.

RESUMEN

¿Cómo construir un camino didáctico en una narrativa en la que la fabulación y la literatura se abren paso a través de la escritura, cruzando no sólo el texto, sino también las experiencias en la educación artística contemporánea? Si bien la búsqueda de respuestas es lo que mueve una investigación, en esta escritura mueve el deseo de fabular en el camino entre ser y sentirse docente, que no buscan establecer verdades, ni nombrar hechos, historias, maestros y alumnos. Sin embargo, pretenden crear una enseñanza en Artes Visuales siempre por venir. En esta relación, ser docente marca un estado en suspensión, en un movimiento pausado, mientras se siente docente alineado con un movimiento, rompiendo con la linealidad de la formación y derivando en posibilidades narrativas. Tales cosas son exploradas en el diálogo con el intercambio de narraciones de algunos maestros en el Estado de Santa Catarina. Aunque ubicados en una amplia ubicación geográfica, estos educadores permiten crear devenires cercanos a la práctica docente en un aula, ya sea aquí o allá. Fabular una enseñanza en artes consiste en narrativas, singulares y colectivas, como habla a un pueblo por venir, en una lengua menor, siempre en movimiento. En esta concepción, los discursos de los docentes compartidos en este texto no ganan un nombre o apellido, sino un espacio para hablar de la realidad de la enseñanza, en una especie de lengua extranjera, de tal manera que pueda llegar a la fabulación en el intersticios del lenguaje.

Palabras clave: Fabulación. Formación de profesores. Ser/sentirse maestro. Artes Visuales.

Fabulação

Como falar da realidade sem se tornar um autômato de seu discurso, caindo em armadilhas deixadas há muito tempo em um terreno lodoso? Desejo de ficção é uma possibilidade. Escrever como quem escreve uma carta, ou um livro, ou uma poesia. Todas essas possibilidades, ao mesmo tempo, podem ou não ser uma fabulação. Mas o que as diferencia? Assim como um livro pode ser lido como um conteúdo teórico para uns, em outros, reverbera como poesia. Enquanto um registro de aula pode ser um diário de professor, em outros movimentos, pode tornar-se uma potência de infinitas possibilidades e desdobramentos.

Fabulação, enquanto conceito atravessado em Deleuze e capturado por Ronald Bogue, o qual em um desdobramento sobre modos que o autor escreve sobre e com literatura, a tange. Na possibilidade de uma escrita fluida e gaguejante, ele propõe que uma narrativa fabulante, ou em vias de fabulação, depreenda “cinco componentes: devir-outro, experimentação no real, mito, invenção de um povo por vir, e desterritorialização da linguagem” (BOGUE, 2011, p. 21).

O mesmo autor propõe que uma abordagem narrativa, dispondo-se a um estado de fabulação, contemple que o devir-outro envolva “uma passagem entre categorias, entre formas de existência e entre corpos distintos, de modo que elementos estáveis sejam colocados em desequilíbrio metamórfico” (*ibidem*). Sendo assim, o *ser* e o *estar* docente compreendem as passagens de uma mesma existência, metamorfoses de si, que atravessam a escrita situando pausas, contínuos, solavancos e anunciações de devires por vir.

Concebe-se que a figura docente em arte é constantemente metamorfoseada, seja por ela própria ou pelas políticas educacionais, que a cada década provocam desafios (sejam eles nefastos ou não). Discorrer sobre a docência em artes visuais em fabulação, sob a perspectiva da tensão entre *ser* e *estar*, é um dos desejos desta escrita.

Ao se intencionar experimentar no real, tem-se o soar de uma batalha dentro de uma guerra. Um movimento de aproximação com o ambiente escolar sob vistas da docência em arte é sempre uma perspectiva. Essa realidade é uma máquina de guerra, que se constrói durante o avanço nas trincheiras. Aproximar a ficção do ambiente acadêmico é uma das armas aqui utilizadas; outra é a aproximação dessa mesma ficção à realidade e ao cotidiano escolar, isso para que não se crie um idioma sem dicionário, um monólogo tedioso sobre algodões de umbigos. Como todo combate, não se sabe quem vence até que o fim seja estabelecido por ambas as partes, mas fica demarcada, como um dos objetivos, a aproximação de um docente em artes visuais que seja de carne, poesia e ossos.

Respeitar as individualidades, dando corpo a uma docência coletiva, bem como manter seus apontamentos coerentes, perpassa por um longo telefone sem fio que será explorado na breve fabulação que segue. Passados e presentes são condensados em folhas sem pauta com caracteres alfabéticos: um pequeno inventário de afetos compartilhados em cada conversa. Com isso, olha-se para os não ditos, para os não vistos, para os escondidos da memória. “Sem dúvida, tal experimentação no real exige um confronto do presente e do passado, já que o mundo em que vivemos é produto de uma história complexa de acontecimentos que moldaram, e continuam moldando o presente” (*ibidem*, p. 23).

Romper com a história e a cronologia é uma das premissas do acontecimento. Ele não rompe apenas com a temporalidade histórica, mas com o próprio modo de mensurar cronologicamente o tempo. Se a história se tratar apenas de reflexos de acontecimentos delimitados por uma perspectiva do futuro, de que adiantaria imitá-la? Não estaríamos apenas tapando nossos olhos para as reverberações possíveis do acontecimento em nossa época?

E, com isso, Deleuze propõe um romper com a sucessão de eventos, considerada pela história, para a concepção do acontecimento. “O fim é a sombra reativa de uma emergência, o contrassenso por excelência

sobre o acontecimento” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 47). O fim demarca a distância, a transição, ilustrando os fatos de modo a delimitá-los em suas épocas. Já o acontecimento propõe um olhar para as rupturas; mensurar as fissuras e distâncias tornando-as independentes, dando-lhes potência para reverberar em qualquer temporalidade; dar vistas às estrelas das pálpebras.

Pergunto-me: Como mensurar os distanciamentos na educação? A pergunta salta para: Quando não medimos estas distâncias ao pensar criticamente sobre o papel contemporâneo da educação, da arte educação e do papel da escola para a construção de uma sociedade que tateia por modos de compreensão da realidade? Como a arte e a docência podem contribuir?

Continua-se o desenrolar deste fio estendido até que ele chegue a uma figura, a docente. Fabular a docência seria instaurar, de forma ousada, uma outra linguagem na escola, chamejando na figura multiforme de professora possível na contemporaneidade. A docência é uma constante. Seja em termos filosóficos como também a nível quântico. Não se entra na profissão sem que, diariamente, cada átomo do corpo encontre-se em constante movimento de *big bang*, do fora, “cosmologia das galáxias, o futuro, a evolução, todo um sobrenatural que faz o mundo explodir” (DELEUZE, 2018, p. 298).

“Trabalhar *com* arte envolve rever a questão da arte como linguagem e percepção, e também com ênfases que são colocadas, tanto no ensino recognitivo sobre um saber específico quanto em identidades representativas para o professor” (SCHMIDLIN, 2013, p. 81). Nessa perspectiva, tem-se ainda a necessidade de rupturas de representações de trabalhos *sobre* arte que, por mais que estejam longe das décadas de 60, 70, 80 e 90, ainda acabam por perdurar no imaginário docente algumas de suas imposições.

Seria, então, resistir ao (in)tolerável do presente confinamento que as estratégias educacionais (enquanto instituição) impõem ao professor, e tentar escapar do aprisionamento da educação para inventar novas dobras ou outros modos de uma educação ainda e sempre ‘por vir’. Pensar sob essa perspectiva é resistir, combater, ir ao encontro de forças que desestabilizam o que se encontra fixo e imóvel (SCHMIDLIN, 2013, p. 93).

A formação docente é uma prévia desses movimentos interestelares que irrompem na superfície escolar. E com um desejo de ruptura das leis de causa e efeito, a fabulação seria um astrolábio afinado para os tempos contemporâneos na educação.

Tem-se uma linha disruptiva na concepção de tempo e espaço com os quais estaríamos habituados. Muito se fala sobre a formação docente. Muito se escreve sobre a formação docente nos ambientes acadêmicos. Walter Kohan (2013) já enfatizava com sobriedade sobre estarmos “em um tempo em que a escrita parece ter se distanciado da vida. Pelo menos nesse mundo acadêmico que habitamos e que aparenta ter construído um mundo próprio, com suas próprias regras, sua própria vida, às vezes sombria, apagada, esquiva, de costas para o mundo da vida” (p. 20).

Paola Zordan (2019, p. 68) compreende a fabulação como uma “imagem figurada para um complexo de acontecimentos”. Em se tratando de acontecimentos, sob a perspectiva de Deleuze (2006), eles são uma relação em multiplicidade com a existência e no tempo. Enquanto que, para ele, a fabulação age “enquanto uma faculdade de criação, mas uma criação que passa pelo finito para restituir o infinito” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 233).

Contudo, escreve-se sobre a formação docente para versar com a fabulação, para criar uma língua estrangeira dentro da língua dominante (DELEUZE, 2018). Seja para falar de fabulação, da imagem figurada ou de acontecimentos, é necessário, antes disso, situar sobre o que estamos

falando de modo geral. Masschelein e Maarten (2018) citam uma língua da escola, uma linguagem que acontece dentro dos muros da instituição.

No entanto, esse universo escolar é criado, ou seja, é artificial, bem como a língua utilizada nele: difere-se da língua falada na rua, nas conversas informais, nas redes sociais, no mundo para além dos muros da escola. Em contrapartida à crítica sobre como funciona a linguagem de dentro da escola, os autores definem que:

O que a forma escolar faz (se funciona como uma escola!) é o duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e portanto transformar alguém em um aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e assim um ato de apresentação e exposição do mundo) (MASSCHELEIN; MAARTEN, 2018, p. 22).

Portanto, para falar sobre a docência, precisa-se antes situar sobre a escola, ou quiçá ainda mais, precisa-se dissertar sobre o mundo. Mas como a dimensão cósmica ultrapassaria um tempo cronológico, opta-se, portanto, por intensificar os olhares para a formação docente conquanto em fabulação.

Em continuação, acerca das conversas realizadas com docentes de artes visuais durante 2020 e 2021, suas individualidades reverberam em coletividades, já antecedendo a premissa da criação de um povo por vir, como argumenta Bogue (2011, p. 23): “personagens em fabulação assumem identidades individuais e coletivas que são inseparáveis”. Assim, a professora sem nome, pode ser eu, ou você, ou nenhum de nós. Ela é dona de sua própria trajetória criada por si e por muitos.

Ao propor a criação de um povo por vir, já que que compete à função fabuladora inventar um povo” (DELEUZE, 2011, p. 14), na perspectiva de uma coletividade acerca de uma docência em artes visuais que atravessa uma fabulação, não há conclusões. Não se tem uma professora ideal, uma ideia de professora, um conceito de professora, uma verdade de

professora, nem uma professora de verdade. Constrói-se uma faceta de uma professora. Uma professora que, por ironia, não possui face; ela é um e muitos. “A única esperança de uma coletividade genuína passa por um devir outro colaborativo entre artistas e público, que juntos construirão um ‘povo por vir’, cuja natureza e identidade não podem ser previstas” (*ibidem*, p. 25).

Ficcionalizar a realidade concebendo uma narrativa em fabulação para a escritura de uma tese é uma das perspectivas de desterritorialização da língua, que por premissa “buscam criar uma língua dentro de sua própria língua” (*ibidem*). O real dá espaço para o ficcional, sem sair de cena. Cria composições de imagens do pensamento, fazendo um convite para adentrar na coletividade de um docente de artes por vir.

Para isso, justifica-se que postura filosófica é escolhida para fins desta escrita. Deleuze é o intercessor utilizado para criar conversas com a arte e a filosofia. Junto dele ainda há outros tantos que se aproximam de forma tão abrupta, tal como se afastarão, mas que, por ora, deixam a surpresa do acaso nos acometer.

Partilha-se, portanto, a noção de filosofia enquanto criadora de conceitos, ou ainda, do pensar enquanto criação filosófica. “Para criar, tanto em filosofia quanto na arte ou na ciência, pensar envolve um abalo não sendo, portanto, algo inato ao sujeito que pensa. [...] A postura de um pensamento como uma noção ativa, não reflexiva.” (NUNES e SCHMIDLIN, 2021, p. 33)

A força dos astros

“Somos feitos de material estelar”, afirmou Carl Sagan no primeiro episódio do documentário *Cosmos*. Já Zourabichvili (2016, p. 68), ao falar sobre o conceito de força em Nietzsche, a descreve enquanto existente “em relação, isto é, em exercício. E ainda mais: ela está em relação com outra força, pois seus efeitos superiores são de dominação e não de

simples destruição” (*ibidem*).

A figura docente existe na relação com estudantes, assim como existe com o conhecimento, e com a escola, e com o mundo. A relação é infinita e, talvez, incalculável, tal como as distâncias até a borda do universo.

A matéria estelar, que propiciará o deslocamento das forças em convergência ou divergência, não é mensurável. Elas são de outra ordem, não quantitativa – ousa afirmar que nem qualitativa. São da ordem dos afetos. Os afetos enquanto afectos. “Os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193-194). “O acontecimento, de uma outra natureza que as ações e paixões do corpo. Mas ele resulta delas: o sentido é o efeito das causas corporais e suas misturas” (DELEUZE, 1974, p. 97).

Nessa perspectiva, o acontecimento tem, como objetivo, capturar as linhas de força em vibração com a fabulação, que serão evidenciadas nas partilhas com outras professoras e professores de artes.

A fabulação aqui se torna um recurso filosófico de ressignificação de mundos, de ruptura com os tecidos estabelecidos pelo campo da educação, sem negá-los, mas criando meios de apropriação do indivíduo para que ele possa transformar o mundo com essas ferramentas.

O acontecimento não é a conclusão, nem sequer um evento. Ele pode encarnar-se em um estado de coisa, mas quando em acontecimento, o passado e futuro são suspensos para que haja apenas o presente. E, com isso, a individualidade e a personalidade são rompidas, para que a ordem do acontecimento seja dele próprio, no instante do acontecimento: linhas de atravessamento em um instante que são das mais múltiplas ordens. Um acontecimento ideal seria uma singularidade,

[...] ou melhor: é um conjunto de singularidades de pontos singulares que caracterizam uma curva matemática de estados de coisas físico, uma pessoa psicológica e moral.

São pontos de retrocesso, de inflexão etc.; desfiladeiros, nós, núcleos, centros, pontos de fusão, de condensação, de ebulição, etc.; pontos de choro e de alegria, de doença e de saúde, de esperança e de angústia, pontos sensíveis, como se diz (DELEUZE, 1974, p. 55).

Ora, se o acontecimento não é do indivíduo, como usá-lo como possibilidade para pesquisa com vistas a fabular narrativas de pessoas cujas trajetórias são únicas? Cujos destinos afunilaram-se na formação docente em artes visuais? Onde está o problema?

O problema é, pois, saber como o indivíduo poderia ultrapassar sua forma e seu laço sintático com um mundo para atingir à universal comunicação dos acontecimentos [...]. Seria preciso que o indivíduo se apreendesse a si mesmo como acontecimento. E que o acontecimento que se efetua nele fosse por ele apreendido da mesma forma como um outro indivíduo nele enxertado (ibidem, p. 183-184).

Ainda que o indivíduo vislumbre o acontecimento, enquanto ainda instaurar-se uma ruptura de temporalidade, não será possível compreender-se a si próprio enquanto acontecimento. “Tais singularidades não se confundem, entretanto, nem com a personalidade daquele que se exprime em discurso, nem com a individualidade de um estado de coisas designado por uma proposição” (ibidem, p. 55).

Quando se propõe uma relação de distâncias entre acontecimentos, seria para distingui-lo do conceito e aproximá-lo do movimento, onde não se fundam dualidades ou diferenças, mas intensidades, distanciamentos e proximidades. E, com isso, quando o ser permite-se compreender como um acontecimento, atravessado por outros acontecimentos, é possível mensurar as distâncias, torná-las narrativas que existem em um tempo que fugirá do cronológico: entrará na ordem da fabulação como uma forma de romper a realidade por ela própria, usurpando-lhe

elementos, tornando-os relações de distanciamentos entre realidade e acontecimentos.

Ao romper no tempo e no espaço pela narrativa, o acontecimento usa das linhas que fugiram das pontas ruídas do tecido da realidade para mensurar distanciamentos que o atravessam. Assim, seria na formação docente, um percurso que prevê que as narrativas sejam devoradas pelos participantes, ao mesmo tempo em que são reelaboradas com suas próprias linhas, as quais carregam consigo durante o exercício da profissão.

Destino sem fim

Com um bilhete só de ida, localizado no meio de outros papéis que fora juntando ao longo da semana de aula, ela olha, atônita, para o pedaço brilhante entre seus dedos. Quem o havia colocado ali? Naquela semana, tudo passara com nenhuma normalidade, como esperado em uma escola. Já se sentia dentro da toca do coelho rumo ao País das Maravilhas, mas ainda lhe faltava o coelho para seguir.

O ser docente interrompe trajetórias, uma formação concentrada em forma, concebendo um horizonte-limite das lembranças fossilizadas sobre professoras e professores que travessam nosso percurso. Uma rigidez sob um céu de possibilidades.

Passando seus dedos na escrita em alto relevo do convite ao movimento, sentia uma força que lhe atravessava puxando todos os seus membros, cada um para um lado. Era como estar em aula com as turmas menores e mergulhar nas inúmeras fantasias junto com eles, todas ao mesmo tempo. Uma professora e muitas. Um par de olhos e muitos. Um par de braços e muitos. Um par de orelhas e muitos.

Estar docente irrompe-se ao acontecimento, em delito de fabular, em risco, em instabilidades, a infinidades. Configura-se como habitantes

alvoraçados de uma comunidade pequena, porém muito convidativa.

Em estado de devir, como seria se a nossa professora, em viagem fantástica, escapasse pelo portão de uma escola localizada na esquina do universo, para explorar esse canto em curva, sem precisar seguir as patas peludas de um coelho? Como seria virar pó de estrela e orvalhar por cada minúscula fresta do lugar que lhe era destino de ofício? Conforme Nunes e Schmidlin (2011), a escola aqui traçada como uma extensão de uma comunidade; um espaço gerador de uma necessidade de andarilhar.

Nesse bairro, ou se habita nele de modo condescendente com suas condições, ou se é um eremita desordeiro que nega ficar no mesmo lugar sem ousar sair dele. O estar, nesse caso, é sempre a possibilidade de escapar, é tornar-se um estrangeiro em sua própria casa. Ser um morador desse bairro é enfadonho e monótono. É olhar pela janela da sua casa, já sabendo exatamente tudo que lhe acontecerá ao atravessar o portão. É deixar criar raízes sobre pisos cerâmicos, que não possuem nutriente algum, a não ser a cerâmica inerte de onde vertem os goles de água entre uma aula e outra. (NUNES e SCHIMIDLIN, 2021, p.37)

Nessa viagem ao centro do nada, começar a parecer com outros de seus habitantes poderia ser um bom sinal, já que isso mostrava que ela já não era a mesma, quando ali entrou com seu singelo pedaço de papel brilhante e algumas pontas de lápis no bolso.

Em meio a tantas perguntas suscitadas pelo exercício constante do ofício, sem a certeza de respostas, nossa protagonista está sentada em uma escola ao mesmo tempo próxima e distante. Trata-se disso a fabulação: uma bênção e ao mesmo tempo uma maldição (apropriando-me do que Bergson postulou ao escrever sobre o conceito).

Bênção, por ser uma liberdade literária que preciso para falar de temas que me afogam com densas leituras filosóficas, educacionais e artísticas.

Mas uma maldição, por ser um fardo criado e que está sendo disposto para outros carregarem.

Bergson (1978) apresenta seu conceito a partir de seres com a fortuita noção de que morrem, cuja natureza forneceu a capacidade de fabulação, como um equilíbrio à existência em sociedade; e, para isso, ele cria uma série de relações envolvendo a criação de mitos e religiões até a concepção de causa e efeito sob a perspectiva de uma racionalidade científica contaminada pela inventividade.

Fabular, nesse caso, é escrever sem saber como retornar ao espaço temporal de onde se saiu. Varrer de si vestígios para mergulhar neles outra vez. É ter a incerteza de como narrativas reverberam na formação de uma professora e um professor de artes visuais. Apresentar a dubiedade das possibilidades, não suscitando verdades, mas convidando a pensar sobre como estas são e estão criadas, e como se pode utilizar delas para mudar o mundo.

Quanta pretensão!

E lá vamos nós com o complexo do Chapeleiro outra vez. Mudar o mundo não quer dizer revolucionar o sistema, virar pelo avesso tudo aquilo que temos instituído, mudar a escola, mudar a figura docente, mudar o coletivo estudante, mudar a arte, mudar o pensar. Mas também pode ser que seja isso. Mudar o mundo é mergulhar de cabeça nas fendas criadas nas escolas e ir parar do outro lado do universo, vendo simulacros de instituições, das quais, de muitas características, temos completa aversão e repulsão, enquanto outras estão ali, esperando serem convidadas para um café.

As questões apresentadas no referido espaço são das representações, ou de forma mais clara: os clichês. Deleuze (2018) fala sobre as imagens clichês, em que apresenta o conceito na perspectiva de uma narrativa cinematográfica e de como as imagens estão à mercê de um poder e, ao

mesmo tempo, alerta que toda imagem tende a esse clichê. Sob essa perspectiva, percebe-se que muito de nós, professoras e professores, não nos pertencemos, mas somos um reflexo do outro.

Quando Pereira (2013) apresenta uma estética da professoralidade, ele se refere a como esse professor é “formado”, quais e como as muitas referências estão ali presentes e reverberam no seu modo de *estar docente*. Ousa-se dizer que seria difícil algum docente não se identificar com nenhuma passagem do seu livro/tese. Uma captura é possível pelo subcapítulo “O professor: fábula de um personagem não muito fictício”; e a armadilha foi tão grande, que houve a necessidade de controlar os dedos para não inserir uma citação gigante com toda a trajetória de um professor de trinta e poucos anos de idade e quinze de docência para então marcar, com inúmeras notas, onde meu percurso se aproximou ao dele. Inclusive, o impulso que me fez saltar para o outro lado do Universo:

Por primeira vez o professor deu-se conta de que podia ser, antes, um propositor. [...] E, ao molde de Deleuze, produzir sua cura: deixar de ser um dador de aulas e construir pouco a pouco sua professoralidade. Por primeira vez sentiu-se professor. Aproximava-se daquela imagem do professor que, em vez de propor gestos a serem reproduzidos, emitia sinais a serem desenvolvidos na diferença (estou praticamente citando Deleuze [1988, p. 54]). Em vez de plantar representações, investiga as raízes das repetições (PEREIRA, 2013, p. 206).

Esta imagem permanece presente ainda instalando uma força potente que rompe com a representação e cultiva outros modos de viver com elas.

O fim está próximo [...]

[...] mas é apenas o começo. Sentiu que o seu tempo, sentada lá, na escola simulacro de um mundo distante, estava chegando ao fim. E,

em uma breve piscada de olhos por falta de café, todo o som voltou ao normal, dando então a noção de que não ouvia bem os ruídos à sua volta no lugar tão, tão distante. Retornou para a cena do encontro de seu bilhete em meio a inúmeros papéis, mas para dali escapar para lugares outros, infinitos, ainda que pareçam infinitesimais, ainda por vir.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **As duas fontes da moral e da religião**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. *In*: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (orgs.). **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...** Petrópolis, RJ; Brasília, DF: De Petrus; CNPq, 2011. p. 17-35.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2: Imagem-tempo**. São Paulo: Editora 34, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

KOHAN, Walter. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? *In*: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NUNES, C. R.; SCHMIDLIN, E. Ser e Estar professor em modos de fabular. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.105140. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/>

article/view/105140. Acesso em: 10 dez. 2022.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

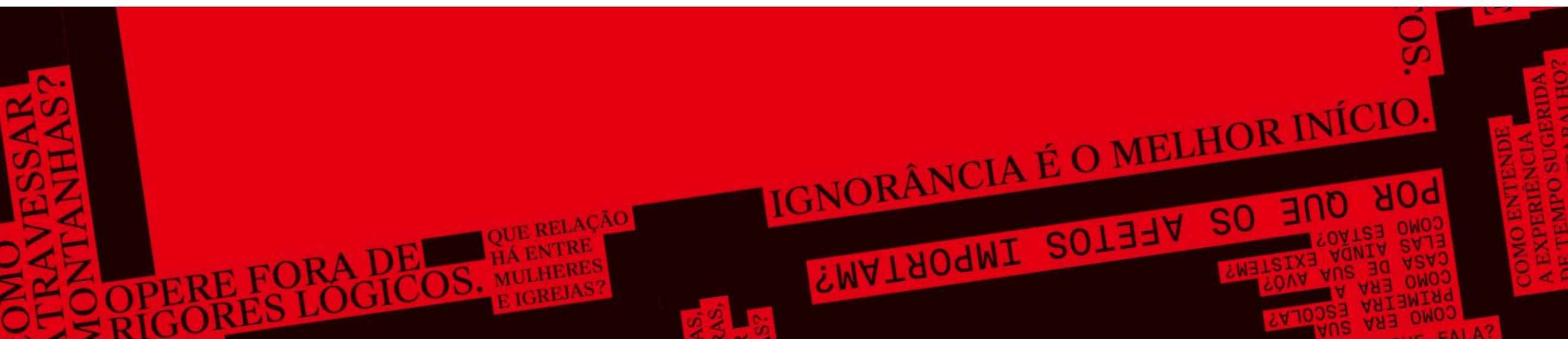
SCHMIDLIN, Elaine. **Paisagens**: arte e educação na impermanência da margem. 2013. 143 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1015-T.pdf>.

ZORDAN, Paola. **Gaia Educação**: arte e filosofia da diferença. Curitiba: Appris, 2019.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.

Artigo submetido em: 08/10/2022

Aceito em: 17/12/2022



SOBRE POTÊNCIAS A SEREM EMPRESTADAS DO TRABALHO DE ARTE

Danillo Gimenes Villa¹

Gabriel Augusto de Paula Bonfim²

SOBRE LOS PODERES QUE SE TOMAN PRESTADOS DE LA
OBRA DE ARTE

ON POTENTIALITIES TO BE LENT FROM ARTWORKS

1 Artista, professor e curador, Doutor pela ECA/USP, professor do Departamento de Artes Visuais da UEL - PR, chefe da Divisão de Artes Plásticas da Casa de Cultura da UEL- PR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2072273723762369>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9341-2685>. E-mail: danillovilla@uel.br

2 É artista que escreve, leciona e produz. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre e Doutorando no PPGAV/UDESC; Bolsista UDESC/FAPESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0445222439680724>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5546-4003>. E-mail: bonfimgap@gmail.com

RESUMO

O presente artigo pretende demonstrar a importância da mediação como derivação ativa das curadorias em exposições de arte, destacando-se os conceitos associados às ações desta natureza, desenvolvidas pela Divisão de Artes Plásticas da Casa de Cultura da Universidade Estadual de Londrina. Escolhemos a exposição “Empresta-me um de seus dias”, do edital “Arte Londrina”, e dela o trabalho “Espaço para gerar espaço”, do artista Gabriel Bonfim, para as conexões entre trabalho de arte e mediação. Empatia, escuta e performatividade são conceitos que norteiam as questões aqui propostas.

Palavras-chave: Exposição de arte. Mediação. Curadoria. Empatia. Arte contemporânea.

RESUMEN

El presente artículo pretende demostrar la importancia de la mediación como derivación activa de la curaduría en las exposiciones de arte, destacando los conceptos asociados a las acciones de esta naturaleza, desarrolladas por la División de Artes Plásticas da Casa de Cultura da Universidade Estadual de Londrina [División de Bellas Artes de la Casa de la Cultura de la Universidad Estatal de Londrina]. Elegimos la exposición “Empresta-me um de seus dias” [Préstame uno de tus días], del concurso “Arte Londrina”, y de ahí la obra “Espaço para gerar espaço” [Espacio para generar espacio], del artista Gabriel Bonfim, por las conexiones entre obra de arte y mediación. La empatía, la escucha y la performatividad son conceptos que guían las investigaciones aquí propuestas.

Palabras clave: Exposición de arte. Mediación. Curación. Empatía. Arte contemporáneo.

ABSTRACT

The present article intends to demonstrate the importance of mediation as an active derivation of curatorship in art exhibitions, highlighting the concepts associated with the actions of this nature, developed by the Divisão de Artes Plásticas da Casa de Cultura da Universidade Estadual de Londrina [Fine Arts Division of the Culture House of the State University of Londrina]. We chose the exhibition “Empresta-me um de seus dias” [Lend me one of your days], from the “Arte Londrina” [Art Londrina] public notice, and from it the work “Espaço para gerar espaço” [Space to generate space], by the artist Gabriel Bonfim, for the connections between artwork and mediation. Empathy, listening and performativity are concepts that guide the issues proposed here.

Keywords: Art exhibition. Mediation. Curation. Empathy. Contemporary art.

Reconhecer nas imagens o poder da empatia não é apenas abrir a visão e incorporar o objeto: é também – suprema consequência teórica – abrir o sujeito (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 256).

Introdução

As mediações em arte são o momento em que o público frequentador de uma exposição, na companhia de um sujeito devidamente preparado, é provocado a refletir sobre os conteúdos disponíveis nos trabalhos expostos.

Na Divisão de Artes Plásticas da Casa de Cultura da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que funciona como órgão suplementar da instituição, um dos preparativos para uma mediação é a elaboração de pelo menos uma pergunta que, já num primeiro instante, faria os participantes das mediações pensarem sobre em qual momento ou como um determinado assunto aparece na sua própria vida. Qual o propósito de uma atitude como esta em uma mediação? Em trocas de mão dupla, por identificação, a proposta, com qualidades sugeridas por Warburg, faria que sujeito e objeto se constituíssem mutuamente quando se encontram. A exposição *Empresta-me um de seus dias*, que esteve aberta ao público de 31 de maio a 19 de julho de 2019, com curadoria de Danillo Villa e Clarissa Diniz, teve o conceito de empatia como recorte curatorial e orientou as mediações.

O presente artigo, como uma pausa para avaliar as condições de um barco (com o barco em movimento), pretende descrever um pouco do processo, do que é estável na embarcação, do que é palpável, e, ao mesmo tempo, avançar se desdobrando, continuando a provocar trocas sobre os conteúdos que vão se tornando disponíveis em diálogos de complexidade crescente, nos quais se misturam o papel da instituição como espaço favorável, o artista e suas obras, o curador como aquele

que cuida dos meios de apresentação dos conteúdos, e o mediador, que mantém a ativação dos conteúdos no contato com o público.

Os autores do presente artigo são agentes no processo. Danillo Villa é artista e atuou como curador da referida exposição, e Gabriel Bonfim é artista participante selecionado. Sob esta perspectiva, deliberadamente escolhida, estes escritos expandem seu sentido propositivo e não conclusivo nas questões abordadas. O texto resultante, como poderá ser notado, é um exercício de busca de sentidos que essencialmente se desdobra para questões maiores: sobre como as potências são compartilhadas e por que a mediação e os sujeitos que mediam se ocupam dessa tarefa.

Sobre a DaP

No site da Divisão de Artes Plásticas da Casa de Cultura da UEL, verificamos que a DaP¹ fez de Londrina um polo de discussão e produção de arte contemporânea, trazendo para a cidade importantes artistas, críticos e pesquisadores do Brasil e do exterior, que constituem a recente história das artes no país e no mundo. O *Arte Londrina*, como edital, contou com 52 artistas na primeira edição, 41 na segunda, 54 na terceira, 45 na quarta, 42 na quinta, 21 na sexta e 60 na sétima.

No amplo sobrado alugado, situado na Avenida Juscelino Kubitschek, n.º 1973², na região central de Londrina (Paraná), com muita luz natural e conforto térmico duvidoso, aconteceram exposições de arte contemporânea ininterruptamente, criando perspectivas sobre os

1 A Divisão de Artes Plásticas foi fundada em 1971. DaP é a sigla da Divisão de Artes Plásticas da Casa de Cultura da Universidade Estadual de Londrina. As letras assim dispostas, maiúsculas e minúsculas, referem-se à relativização das hierarquias quando da tomada de decisões curatoriais. Disponível em: <www.uel.br/cc/dap> Acesso em: 20 de junho de 2022.

2 A partir de 2020, a Divisão de Arte Plásticas ocupa novo endereço, na Rua Pernambuco, 540, no centro de Londrina, em espaço próprio da Universidade Estadual de Londrina, mantendo o mesmo perfil.

assuntos que afetam os artistas em atividade, que recorrem aos editais para constituir instâncias de diálogo entre seus trabalhos e o público. A Divisão de Artes Plásticas, entre espaço cultural e galeria de arte, estabelece-se como centro de disseminação de arte contemporânea no norte do estado do Paraná. Destaca-se, na atualidade, um modo de fazer curadoria, que resulta nas exposições do edital *Arte Londrina*.

As curadorias na DaP

Aposto em curadoria a quatro mãos porque é quase uma conversa. São competências e experiências que se aproximam e se distanciam, afinam e desafinam, e que, como em toda boa conversa, conseguem interferir no que um e outro pensam. Outra coisa produtiva deste tipo de dueto é que interpela um pouco a fala especializada de cada um de nós. A especialização tem se tornado, comprovadamente, cada vez mais ineficaz para produzir conhecimento, o que, no fim das contas, é a tarefa real da curadoria (HOLLANDA, 2006, p.15).

Uma curadoria é uma escuta atenta que se ocupa dos trabalhos dos artistas, de tudo o que for relativo ao seu funcionamento, para que se tornem presenças provocadoras nos espaços expositivos, de forma que um determinado conteúdo seja oferecido para partilha. As possibilidades de sensibilização, experimentação, compreensão, interpretação, reflexão e ação, são alguns de seus desdobramentos. No processo, há discussões a respeito das potencialidades dos trabalhos, de sua pertinência na relação estabelecida com os outros artistas selecionados e de suas conexões com realidades maiores, com questões representativas em um cenário social, político, econômico, estético e ético, nos quais os artistas interferem, com os quais os artistas se comprometem. A curadoria está atenta à capacidade que um trabalho de arte tem de oferecer perspectivas

e materializar questões sem necessariamente representá-las ou sequer apresentá-las literalmente, oferecendo assim diferentes vias para que um determinado assunto seja percebido. Farejando, em parte, essas potências, espera que o público também o faça, ou seja, que se lance sem restrições e com real curiosidade sobre como os objetos de arte podem nos informar.

No *Arte Londrina*, diferentemente de uma seleção simples, são feitos agrupamentos que geram as exposições, a partir das percepções dos curadores, na observação e leitura dos portfólios/dossiês. Ao convidar os curadores, a DaP preestabelece que o trabalho se dará a partir de um acordo e os argumentos, críticos ou em defesa de algum trabalho, devem orientar a decisão conjunta dos curadores; logo, a discussão deve seguir até que não haja discordância.

A exposição *Empresta-me um de seus dias*

Um dos objetos do presente artigo, a exposição *Empresta-me um de seus dias*, deriva do edital *Arte Londrina 7*, onde a curadora Clarissa Diniz foi a convidada para trabalhar em parceria com o chefe da DaP, Danillo Villa.

A partir do texto desenvolvido pelos curadores da exposição para o *plotter* fixado na parede da galeria, somos informados de que há trabalhos de 11 artistas (Caio Pacela, Daniel Higa, Gabriel Bonfim, Guilherme Bergamini, Ilana Bar, Julia Paccola, Milena Edelstein, Mônica Coster, Neiliane Araújo, Rodrigo Moreira e Simone Cupello), sendo a empatia o conceito escolhido para orientar os olhares dos visitantes.

Um quadrilátero vermelho pintado no chão, logo na entrada da galeria, oferece-se a usos diversos no trabalho *Espaço para gerar espaço*, de Gabriel Bonfim. Ali, alguns participantes de mediações dançaram, deitaram-se e fizeram *selfies*. O mesmo quadrilátero foi pintado em outro momento na calçada do outro lado da rua, em uma das ações do artista:

naquele lugar, houve um *Rolê* para o qual o artista convocou, via redes sociais, pessoas que quisessem festejar, beber, dançar, beijar na boca, expressar atitudes contrárias à onda conservadora que tem tomado conta da cidade. As fotos do *Toninho*, de Ilana Bar, feitas em uma área rural, sugerem uma atmosfera particularmente poética que emana da singularidade de alguns corpos/sujeitos/animais em interação. A artista usa pequenos espelhos para inserir-se ou inserir alguém em algumas das cenas que cria e, dessa maneira, convida delicadamente para um evento do qual ela mesma participa, menos *voyeur* e mais como peça afetiva do jogo. Convocadas a vir à tona em situações comuns, compartilhadas, as sensações nos comprometem enquanto tomam forma, como dança intuitiva, como acordo entre corpo e espaço, o corpo do outro, o outro corpo.

Desse modo, sugerem os curadores, a exposição recoloca o ordinário, que, revisto, se torna abertura ao extraordinário e convida para performatividades resistentes, derivadas do cuidado que dispensamos aos objetos e sujeitos de nossos afetos. Segundo a curadora Clarissa Diniz, em seu texto para o catálogo do edital, a seleção feita, foi,

[...] uma espécie de aula aberta, não sobre o que sabemos acerca dxs artistxs selecionadxs, mas sobre o que é preciso conhecer. Ou melhor, sobre o que gostaríamos de conhecer. O que nos levaram a achar que seria importante conhecer acerca do que, fundamentalmente, desconhecemos (DINIZ, 2020, p. 26).

Dar algo a conhecer, seria neste sentido, uma proposição de experiência, uma alternativa às racionalidades, ao sujeito, com “consciência de si” seria oferecida uma alternativa de sujeito a ser experimentado na presença dos trabalhos de arte. Os sentidos a serem percebidos/criados dependem de empatia, de permutas de potências entre sujeitos, objetos e espaço.



FIGURA 1.

Convite de abertura da exposição “Empresta-me um dos seus dias” parte do edital Arte Londrina 7 na DaP/Uel. Fonte: Acervo dos autores.

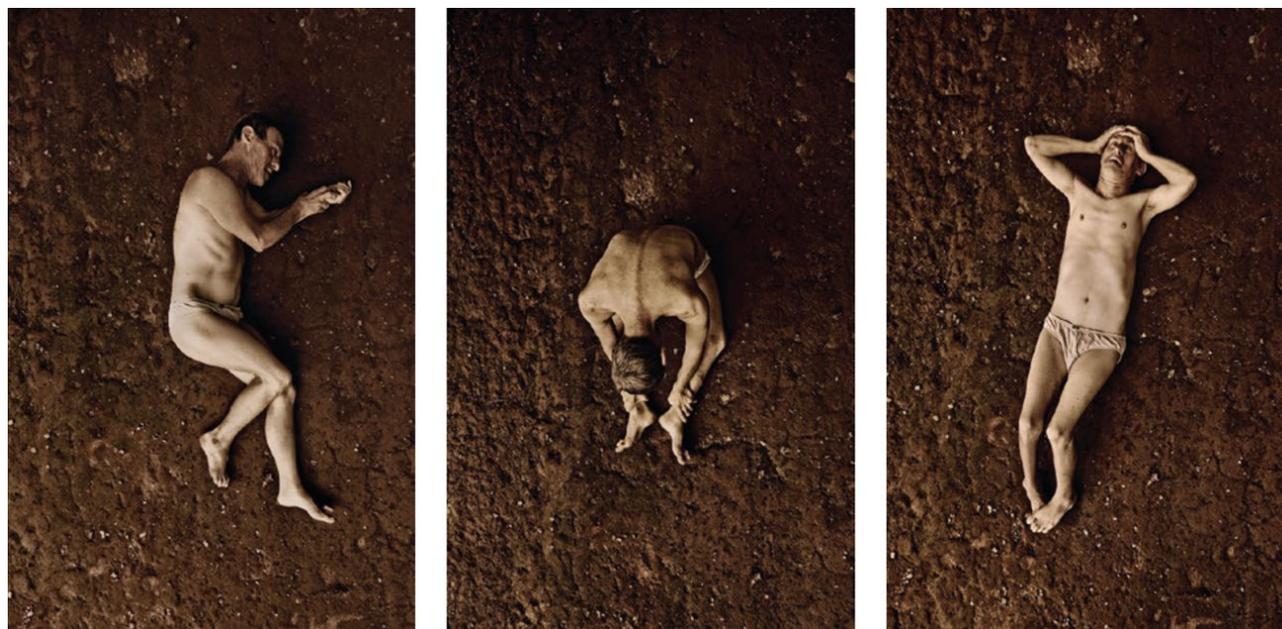


FIGURA 2.

Ilana Bar. Toninho, pré-história, 2017. Tríptico de fotografia digital impressa em papel de algodão, 40 x 60 cm cada. Fonte: Acervo da artista.

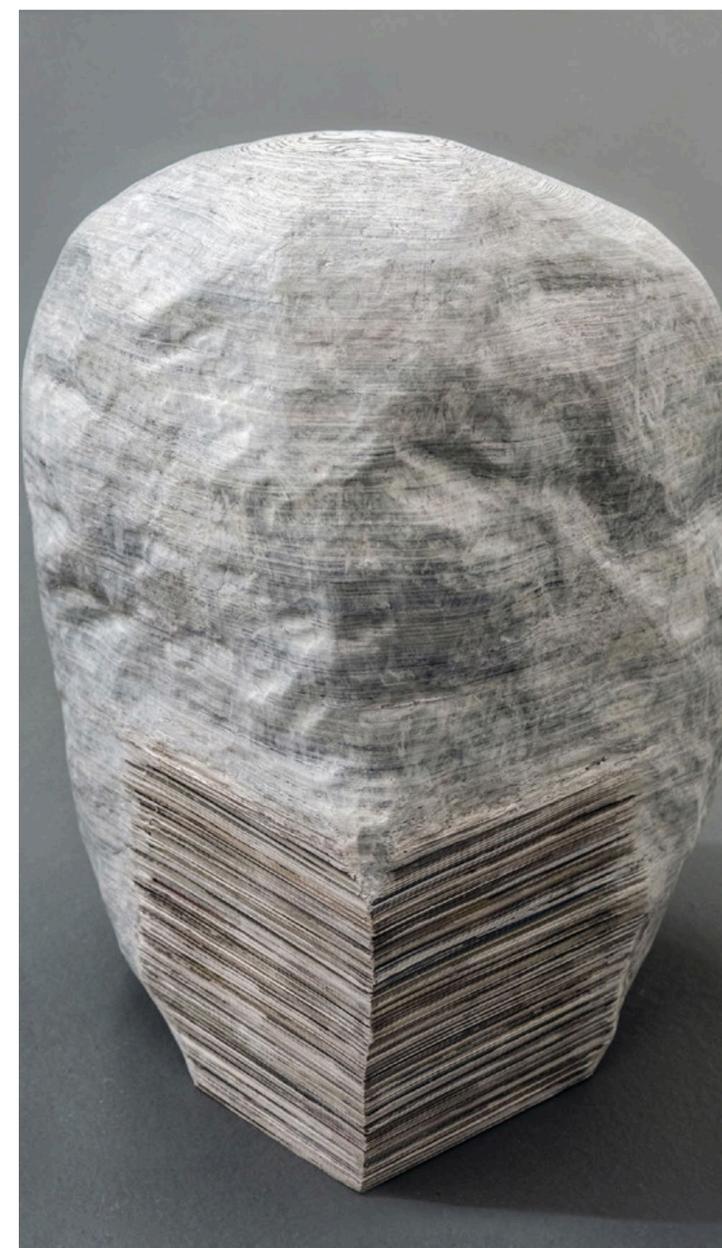


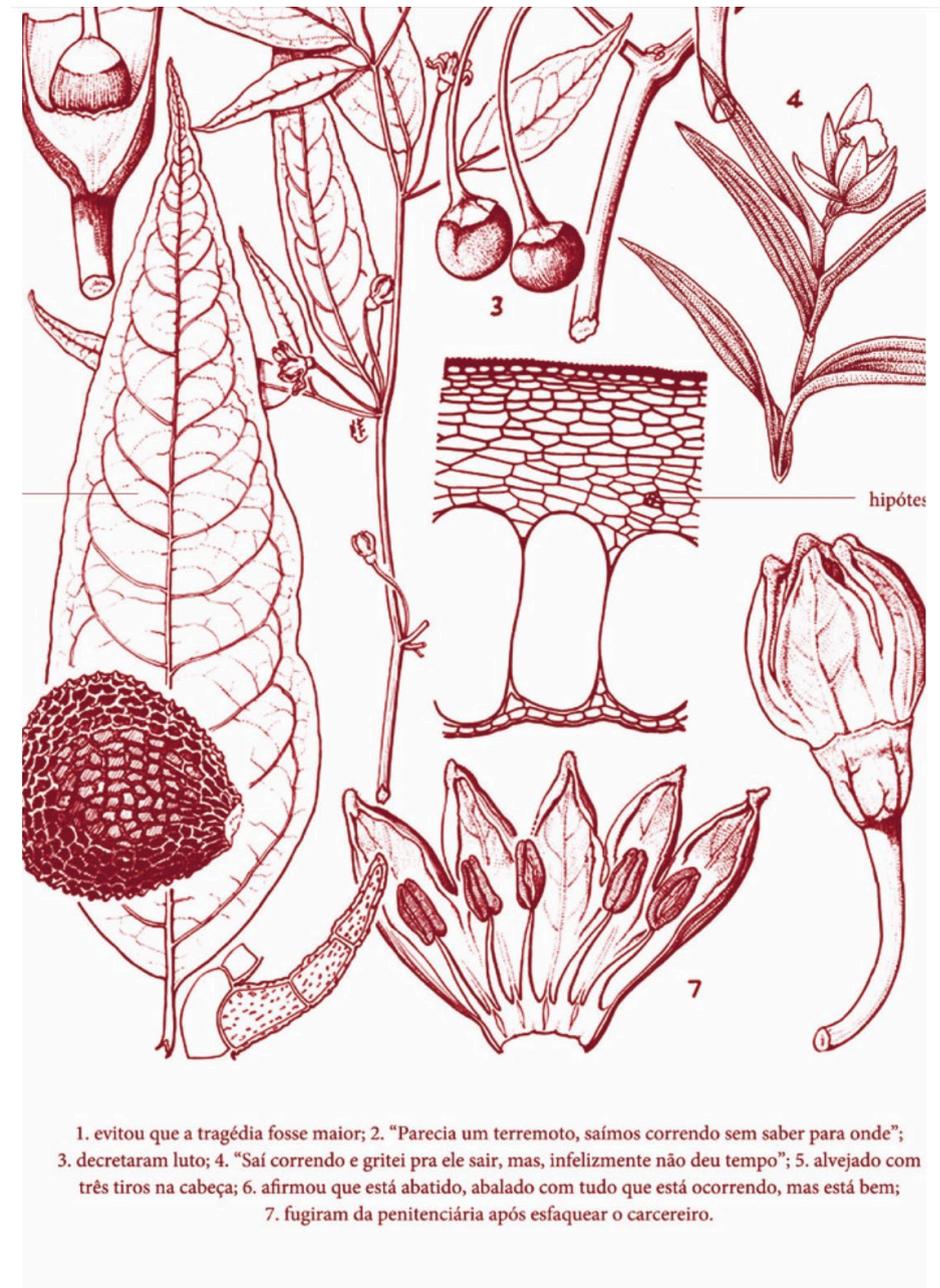
FIGURA 3.

Simone Cupello. Sorrisos em caixa, 2017. Fotografias apropriadas prensadas e esculpidas, 25 x 30 x 25 cm. Fonte: Acervo da artista.

No trabalho de Simone Cupello, a partir de uma pedra inicial, regular, feita do empilhamento e colagem de muitas fotos, é esculpido uma forma para o tempo, ou seja, o bloco maciço, submetido ao desejo presente, torna-se um corpo. O arredondamento gestáltico das arestas do bloco inicial é uma espécie de ajuste de contas amigável com a memória

Às ansiedades, provocadas pela ilusão da rigorosa consciência de si, é oferecido o convite ao desvio, à desobediência ao espelho e ao encantamento de ver-se através do que o outro oferece ao ser diante de nós. A maca de bambu no trabalho Pausa, de Daniel Higa, que podia ser manipulada, usada como espécie de mochila, de apoio, podia ser experimentada como um confortável desajuste do corpo em relação à arquitetura, sugerindo outras experiências do espaço onde se insere, que acontecem quando a pessoa que a manipula estaria descansando. Sujeitos em atitudes sem sentido, ao enfiarem a cabeça em geladeiras, nas pinturas e desenhos de Caio Pacela, indicam desusos e disfunções dos papéis sociais, sugerindo o absurdo como antídoto à tirania. Rodrigo Moreira faz com que textos e imagens de diferentes origens, flores como as que se veem em livros de botânica e textos de notícias sobre crimes, criem, juntos, informações dissonantes, e de igual atração, belezas e tragédias aparecem coladas umas às outras. É um tanto óbvio que a empatia é ingrediente essencial a qualquer visita, a qualquer exposição. Aqui, talvez em destaque pela força do momento, num país onde as diferenças políticas entre direita e esquerda se acirraram, onde se fala em armar a população, as conexões entre beleza e tragédia são assunto inevitável quando os maniqueísmos parecem querer suplantar complexidades e sutilezas.

A escola, vazia e decadente, e a casa dos avós nas fotografias de Guilherme Bergamini usam o esvaziamento do espaço como figuração de memórias específicas, das socializações e trocas de um sujeito em sociedade, como movimento de amplitude, integrador e afetivo, mas de perdas inevitáveis.



1. evitou que a tragédia fosse maior; 2. "Parecia um terremoto, saímos correndo sem saber para onde";
3. decretaram luto; 4. "Saí correndo e gritei pra ele sair, mas, infelizmente não deu tempo"; 5. alvejado com
três tiros na cabeça; 6. afirmou que está abatido, abalado com tudo que está ocorrendo, mas está bem;
7. fugiram da penitenciária após esfaquear o carcereiro.

FIGURA 4.

Rodrigo Moreira. Medusas, 2013-2016. Serigrafia 29,7 x 42 cm. Fonte: Acervo do artista.



FIGURA 5.

Guilherme Bergamini. Educação para todos, 2014. Fotografia, 50 x 75 cm. Fonte: Acervo do artista

Julia Paccola, refotografando imagens de seus arquivos particulares, retorna ao que não foi percebido e reconsidera a percepção, sob reflexão, do que vem a ser protagonismo. Milena Edelstein oferece perspectivas críticas, sobrepondo imagens e constituindo tempos e espaços em que se cruzam discursos pretensamente hegemônicos. Mônica Coster cria e oferece uma estratégia para atravessar uma montanha (segura a respiração enquanto atravessa, de carro, um túnel), e sugere a absorção do sentido mágico contido na ação. O enovelado de traços, nos desenhos de Neiliane Araújo, apresenta a sabotagem de sistemas de coordenadas, tornando-os mais adequados aos corpos, à vida.

O texto do *plotter* encerra-se sugerindo que o que parece sensato, hoje especialmente (2019) e amanhã mais, é experimentar ser o outro, agir como se fosse ele, respeitá-lo por empatia, não como regra social ou proposição externa, mas como estratégia humana de redescoberta de si.

Quando o filósofo Didi-Huberman (2013, p. 338) diz sobre a empatia notada entre os conceitos desenvolvidos por Warburg para a permanência das imagens, relata que “só é tão importante por dar nomes a um processo no qual formas inorgânicas são incorporadas às formas orgânicas, nas quais a ‘vida’ é projetada sobre a ‘coisa’”. Em outro momento, vai dizer: “O sujeito se perde no objeto, num estado intermediário entre manipular e carregar, entre perda e afirmação. O ser humano está ali, cineticamente, mas o prolongamento inorgânico de seu eu o encobre por inteiro”.

Para a empatia, é necessário pensar na necessidade de um empréstimo consentido, na troca de corpo com o sujeito que o trabalho – inanimado – sugere, na experimentação de um sujeito que não está presente até o momento, respondendo quem eu seria, como eu seria, se eu fosse...

Segundo a filósofa Susanne Langer, ao falar sobre a facilidade com que recortamos os trabalhos de arte do seu entorno,

[...] nisso reside a ‘estranheza’ ou ‘alteridade’ que caracteriza um objeto artístico. A forma é dada imediatamente à percep-

ção, porém vai além; é semelhança, mas parece carregada de realidade. Tal como a fala, que não é nada fisicamente além de pequenos sons zumbidos, ela está preenchida por seu significado, e seu significado é uma realidade (LANGER, 2006, p. 54).

Os esforços para a empatia consistem em levar o sujeito a tomar para si as potências que um trabalho de arte disponibiliza.

As mediações da referida exposição partiram destes princípios: da observação das possibilidades de processos de empatia a serem acionados, dos devires oferecidos pelos trabalhos.

As mediações na Divisão de Artes Plásticas da UEL

Usar os trabalhos de arte para experimentar o que não se é, o que ainda não há, o que não está, e tornar-se capaz no processo. Segundo Deleuze (1992, p. 228), “se há progressão em arte, é porque a arte só pode viver criando novos perceptos e novos afectos como desvios, retornos, linhas de partilha. Mudanças de níveis de escalas...”.

Como isso nos diz respeito? A pergunta, que orienta as mediações, ativaria uma espécie de performance individual e, conseqüentemente, transformaria a empatia numa espécie de magnetismo liberador que faz com que todos possam acrescentar algo de si ao processo.

De certa maneira, há um tamanho reduzido da equipe que trabalha na DaP: quatro de um quadro fixo, mais duas estagiárias que se revezam em dias alternados e dois técnicos que atuam nos momentos de montagem. Isso faz com que as distâncias sejam muito curtas nas tomadas de decisão e na circulação de informações. Os encantamentos com os trabalhos que serão expostos atingem a todos.

Na DaP, a mediação se baseia tanto em uma aposta no encurtamento das distâncias quanto na possibilidade de percorrer as distâncias, em um mergulho no qual se experimenta o desenvolvimento de conceitos

como relato de experiências. O mediador, preparado com suas próprias dúvidas sobre os trabalhos expostos, se aproxima dos visitantes em um dado momento, sempre depois que os visitantes já tenham passeado livremente pela exposição e tido suas primeiras impressões. Ele entrega o que sabe para ser experimentado pelos visitantes presentes e recebe o que não sabe, dos repertórios dos visitantes.

O processo maquinal da obra, sua presença objetificada, não se sobrepõe ao seu potencial como objeto de devir que inquire quem nele se vê. Os trabalhos de arte, como objetos dessa natureza, criando usos novos para os materiais e conceitos disponíveis, questionam, além dos usos comuns, as derivações em hábitos que entendemos supostamente como realidade.

As dúvidas ou os questionamentos que orientam uma mediação, o compartilhamento da dúvida por sugestão de checagem de pertinência ou proximidade entre as proposições dos trabalhos e a vida daqueles que participam das mediações, devem induzir os participantes a uma percepção, que deriva em consciência, de que o trabalho de arte lhes diz respeito enquanto objeto de cultura, artefato e, como numa biografia, enquanto fato que é preciso assumir. As proposições mediativas das bienais de São Paulo são exemplos disso e, nas suas últimas quatro edições, disponibilizam os conteúdos das mostras via material educativo, sugerindo um construir junto, um refletir sobre a proximidade daqueles conteúdos com necessidades e capacidades reflexivas críticas de cada um e de todos nós. Com o mesmo propósito, a DaP criou para o catálogo do Arte Londrina 7, quadros com proposições mediativas relativas a cada exposição, um conjunto de perguntas para começos de conversas.

O processo não é simples: a mediação é um retorno, uma repetição vivificante dos devires sugeridos. Esse retorno implica novos arranjos de mesmos sentidos para que o devir permaneça, devir entendido como potência emprestada. A adaptação é um princípio básico, é a tradução. Faça você mesmo é um imperativo, não no sentido de baratear os conteúdos,

mesmo sabendo que há um aparato institucional que mantém na obra seu *status* de raro, caro, inacessível. A mediação opera na contramão dessas intenções.

A mediação praticada na DaP, ligada principalmente ao edital *Arte Londrina*, mira os sujeitos participantes que, no jogo, são indagados sobre como os assuntos os afetam e, quando acham que não lhes são próximos, são indagados até perceberem a ingenuidade de achar que algum assunto, seja ele qual for, não lhes diz respeito.

As mediações se baseiam no princípio de que as pessoas serão ouvidas e provocadas para que falem e os conteúdos surjam diante da obra de arte. Com algo de um antifluxo, anti-hábito, os conteúdos são propostos e podem fazer vir à tona outros conteúdos, como se indagassem aos participantes quais são suas experiências diante do que está sendo exposto. A incerteza sobre o interesse dos participantes da mediação interfere no empenho que o mediador dedica ao processo; convidam-se os participantes, a todo momento, para que a atenção seja renovada e se atualize o interesse em tornar público, no sentido de comum, o que se elabora na presença de uma determinada obra.

Tudo pode ser risível: o humor pós-Duchamp nos faz avançar afoitos sobre obras sacralizadas. O humor relativiza distâncias, aparece nas conexões rápidas e nas mudanças bruscas de direção de raciocínio, avança sobre o desprevenido com empatia deliberada como marcações para a constituição porosa de um território, que derivam de um entendimento prévio sobre a obra, o artista. A formalização apresentada e proposta nas mediações prevê uma erotização dos trabalhos, o que significa que o corpo será presentificado, tanto circulando à vontade pela exposição quanto sendo indagado sobre as afetações que teve a partir dos trabalhos. Nesse sentido, pode ser muito grande o número de elementos a serem considerados no processo de elaboração e desenvolvimento de uma mediação.

Promover autonomia nas percepções, facilitar a constituição do

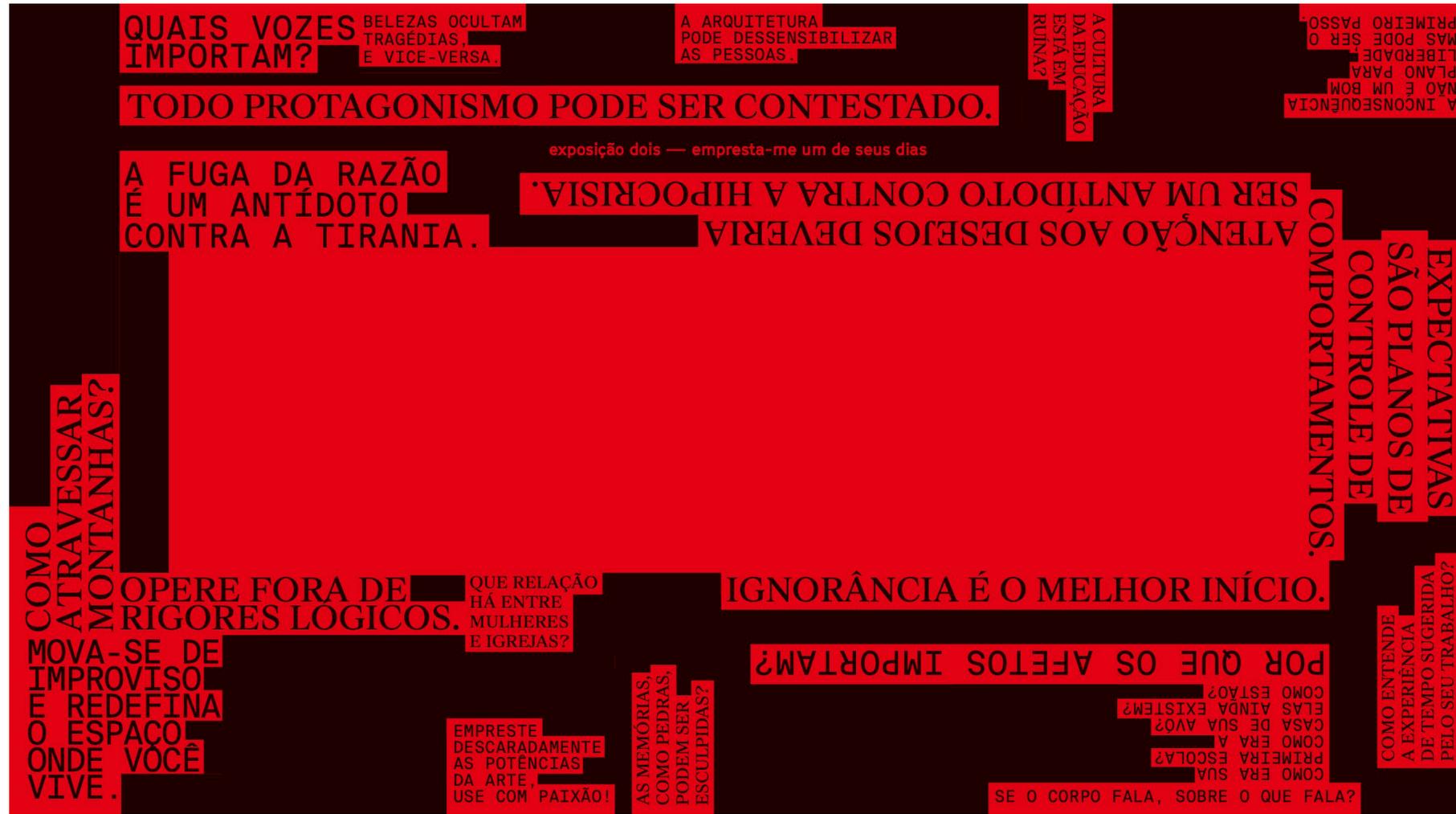


FIGURA 6.

Proposições mediativas da exposição “Empresta-me um de seus dias” no catálogo Arte Londrina 7. Fonte: Acervo dos autores.

discurso em processos coletivos, promover afetações, desmistificar a obra de arte, relativizar as habilidades ditas artísticas, relativizar as distâncias entre os produtores e os sujeitos que entrarão em contato, relativizar a posse da obra de arte (afinal, de quem ela é, senão de quem manipula seus conceitos em suas experiências?). Preparar-se, duvidar do artista, amar o artista, achá-lo “gatinho”, *stalkear*, entender o trabalho, achá-lo inteligente, fazer associações, odiar o trabalho, ler as entrevistas, admirar a coragem, tomar para si, querer compartilhar, desenvolver, assustar-se com a quantidade de pessoas, achar que vai dar errado, buscar o mapa mental de conceitos, estar preparado e achar que vai dar certo, improvisar, dar errado, perceber a reação das pessoas à ação como mediador, surpreender-se, tomar na cara as ideias que os sujeitos têm, encantar-se com elas, colher os resultados, tirar fotos tentando registrar a energia, achar que tudo é lindo, duvidar de novo absorvendo as informações. Na orquestração que envolve uma mediação todas estas percepções se intercomunicam e tornar as pessoas presentes no processo é o grande desafio.

Espaço para gerar espaço, de Gabriel Bonfim

Por ter em sua estrutura, conceitos que orientam a idealização das mediações que acontecem na DaP, analisaremos o trabalho *Espaço para gerar espaço* (2018), do artista londrinense Gabriel Bonfim. Nele, o artista cria uma espécie de diálogo com a cidade. Com ênfase na discussão sobre o espaço público e o espaço privado, transforma a planta baixa do seu quarto em uma área bidimensional vermelha e a reproduz diretamente no chão. O trabalho já aconteceu em ruas, praças e galerias e, a partir do simulacro de um espaço que lhe é único, busca estabelecer instâncias de diálogo e compartilhamento com a espacialidade do espaço expositivo e com o corpo do espectador.

O trabalho dialoga com instalação *Faça você mesmo: território de*

liberdade (1968), que é descrito pelo artista/autor Antonio Dias (2016, p. 96) como “uma estrutura básica aberta, que só funciona a partir do momento em que alguém usa o espaço declarado como livre para apresentar uma ação, seja mental, física ou visual”. O contexto histórico no qual o trabalho foi desenvolvido lhe confere criticidade em relação ao exercício do livre pensar e comportamentos esperados.

Os suportes utilizados por Dias e a visualidade do trabalho dialogam com o trabalho de Bonfim: a aproximação se estabelece pela forma com que confluem no âmbito conceitual, tentando criar e delimitar um espaço onde se possa experimentar, onde o sujeito assuma suas potencialidades. Ambos os trabalhos deixam à mercê da escolha/imaginação de quem experiencia qual vai ser a utilização do espaço. Enquanto em Bonfim há 6,1 m², em Dias temos uma área de 4,00 x 6,00 m, ou 24 m².

Localizado na entrada da DaP, o trabalho criava um estranhamento logo de cara: um quadrilátero vermelho pintado no chão. Por si só, gerava questionamentos que serviram de gatilhos para mediações: Por que um quadrado? Por que vermelho? Pode-se pisar? O que isso significa? Existe algum uso preestabelecido do espaço? Isso é arte? O que fazer neste espaço? Em quais espaços se faz o que se quer? Quem determina ou controla a utilização dos espaços? Pode-se, ainda, para constituir pertencimento, observar o espaço, observar sua cor, observar o que está à sua volta, perceber como a obra se relaciona com o entorno, caminhar pelo espaço, caminhar fora do espaço, imaginar o que é o espaço, imaginar o que cabe no espaço, imaginar o que não cabe no espaço, imaginar o que está ausente no espaço, imaginar o que se pode fazer no espaço, imaginar que espaço representa alguém, imaginar que pergunta o espaço lhe faria, perguntar algo ao espaço, deitar-se no espaço, dar outro título ao trabalho.

Para todas as proposições que podem ser constituídas, não existem respostas certas ou erradas; elas foram trabalhadas no processo de mediação, quando são sugeridas a experimentação do espaço e a



FIGURA 7.

Gabriel Bonfim. Espaço para gerar espaço, 2018-2019. Tinta acrílica, 196 x 312 cm. Fonte: Acervo do artista.

fabulação. Novas perguntas surgirão e serão respondidas coletivamente, respeitando-se todas as possibilidades que aparecerem.

Essas questões, como sugestões de ativação de processos de apreensão do trabalho de arte, capacitam e introduzem o público participante da mediação a adentrar sua atmosfera.

A mediação, como um momento para a modificação, instaura uma moldura que recorta enquanto potencializa o sujeito, que se torna, naquele momento, ele mesmo, uma obra em processo, um acontecimento. O que importa sobre a exposição em que se media? Ela é o caminho, a abertura para o sujeito desconhecido. Há que se ter cuidado com as repetições de comportamento: eles podem apagar comportamentos genuínos. É esperado que cada participante possa ser, em algum momento, protagonista em uma ação assistida pelos demais. Disto depende o sucesso de uma mediação: conseguir orientar os interesses para as tentativas de cada um de se experimentar a partir dos devires disponíveis nos trabalhos.

Conclusão:

Este artigo vem ressaltar a relevância das mediações desenvolvidas em instituições como a Divisão de Artes Plásticas, a partir de curadorias preocupadas no compartilhamento dos conteúdos dos trabalhos de arte.

Torna-se evidente quão dinâmica pode ser uma mediação como espaço democrático de trocas, com exercícios de fala e escuta. Não pressupõe local, duração, recursos específicos ou modos de se organizar; acontece usando as potências disponíveis em cada trabalho que pode sugerir roteiros possíveis a partir da premissa de que intolerável é a indiferença.

Segundo Deleuze (1992, p. 200), em termos de perceptos e afectos, “não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos contemplando-o”. A empatia deriva em devir e a mediação, nesse processo, está na contramão da indiferença, contra as consciências

e consistências endurecidas. A importância dessa consideração ao pensarmos nas potências disponíveis nos objetos de arte é que, até o momento da mediação, elas podem permanecer ignoradas; a mediação é então uma ativação de uma potência, que pode ser requisitada tanto em sua especificidade, conectada a uma dada obra de arte ou artista, como em um modelo de interação, para uma ressensibilização que um sujeito possa ter sobre si...

A mediação busca um sujeito que ainda não existe, que não se tornou percebido ou disponível. Torná-lo disponível, seria, nesse contexto, uma pequena libertação. Ainda segundo Deleuze (1992, p.163), “estes universos não são nem virtuais nem atuais, são possíveis, o possível como categoria estética (‘deem-me o possível, senão sufoco’)”.

Referências bibliográficas:

DELEUZE, Gilles. **O que é a Filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DIAS, Antonio. **Antonio Dias**. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Rio de Janeiro: Contraponto; Museu de Arte do Rio, 2013.

DINIZ, Clarissa. O outro nunca se apresenta de frente. *In*: VILLA, Danillo (org.). **Arte Londrina 7**. Londrina: UEL, 2019.

HERKENHOFF, Paulo; HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Manobras Radicais**. São Paulo: CCBB, 2006.

LANGER, Suzanne. **Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir de filosofia em nova chave**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

OBRIST, Hans Ulrich. **Uma breve história da curadoria**. São Paulo: BEÏ Comunicação, 2010.

Artigo submetido em: 08/09/2022

Aceito em: 17/12/2022



CONVERSAÇÕES E CONTÁGIOS: O QUE SE PASSA EM UMA ESCRITA COLETIVA ATRAVESSADA PELOS ENCONTROS “SÁBADOS COM DELEUZE”?

Vivien Kelling Cardonetti¹, Francieli Regina Garlet², Cristian Poletti Mossi³ e Marilda Oliveira de Oliveira⁴

CONVERSATIONS AND CONTAMINATION: WHAT HAPPENS IN COLLECTIVE WRITING
CROSSED BY “SATURDAYS WITH DELEUZE” MEETINGS?

CONVERSACIONES Y CONTAGIOS: ¿QUÉ OCURRE EN UNA ESCRITURA COLECTIVA
CRUZADA POR LOS ENCUENTROS “SÁBADOS CON DELEUZE”?

1 Professora Externa do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial da UFSM, RS e professora do Curso de Pedagogia da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF), em Restinga Seca, RS. E-mail: vicardonetti@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3087-8995> CV: <http://lattes.cnpq.br/1649742737541059>

2 Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa Educação e Artes da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: francieligarlet@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6401-5429> CV: <http://lattes.cnpq.br/2799676382347296>

3 Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-graduação em Educação (Linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo). E-mail: cristianmossi@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3523-4152> CV: <http://lattes.cnpq.br/9298073969911416>

4 Professora titular da Universidade Federal de Santa Maria. Atua no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-graduação em Educação (Linha de pesquisa Educação e Arte). E-mail: marilda.oliveira@ufsm.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5093-8806> CV: <http://lattes.cnpq.br/7835230852202032>

RESUMO

Este ensaio é fruto dos encontros do grupo de estudos “Sábados com Deleuze”, ocorridos de 2015 a 2019, na Universidade Federal de Santa Maria – RS/Brasil, com o objetivo de problematizar as conversações e os contágios que as obras estudadas dispararam no encontro com práticas artísticas e a pesquisa em educação. Algumas imagens compõem o texto, dando expressão às experimentações que ocorreram nesse sentido ao longo dos encontros de estudos. Em uma movimentação biografemática (BARTHES, 2003), este trabalho foi produzido a oito mãos, isto é, por quatro singularidades povoadas por uma polifonia de vozes que ressoam e são sinalizadas nesta escrita como: 1º, 2º, 3º e 4º par de mãos. Cada autor/a tecia sua escrita e enviava para o par subsequente, explorando regiões ainda não imaginadas. As zonas textuais resultantes desse procedimento de escreitura (CORAZZA, 2008) intentam convidar o/a leitor/a a explorar modos de ver, ler, escrever, viver na academia em inter-relação com arte e filosofia enquanto campos de criação.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. “Sábados com Deleuze”. Práticas artísticas. Pesquisa em educação.

ABSTRACT

This essay results from the meetings of a study group called “Saturdays with Deleuze” and held from 2015 to 2019 at Universidade Federal de Santa Maria - RS/Brazil, aiming to problematize the conversations and the contamination triggered by the works studied in the encounter with artistic practices and research in education. Some images populate the text, giving expression to the experiments that took place in this regard during the study meetings. In a biographematic move (BARTHES, 2003), this work was produced by eight hands, that is by four singularities inhabited by polyphony that resonates and is signaled in this writing as: 1st, 2nd, 3rd, and 4th sets of hands. Each author wove his or her own writing and sent the text to the next pair of hands, exploring regions not yet imagined. The textual zones resulting from this writing-reading procedure (CORAZZA, 2008) intend to invite the reader to explore ways of seeing, reading, writing, living in the academy in interrelationship with art and philosophy as fields of creation.

Keywords: Reading. Writing. “Saturdays with Deleuze”. Artistic practices. Education research.

RESUMEN

Este ensayo es el resultado de las reuniones del grupo de estudio “Sábados con Deleuze”, realizados de 2015 a 2019, la Universidade Federal de Santa Maria - RS/Brasil, con el objetivo de problematizar las conversaciones y contagios que desencadenaron los trabajos estudiados en el encuentro con las prácticas artísticas y la investigación en educación. Algunas imágenes componen el texto, dando expresión a los experimentos que se realizaron al respecto durante las reuniones de estudio. En un movimiento biografemático (BARTHES, 2003), esta obra fue producida por ocho manos, es decir, por cuatro singularidades pobladas por una polifonía de voces que resuenan y se señalan en este escrito como: 1º, 2º, 3º y 4º par de manos. Cada autor/a tejió su escritura y la envió a la persona siguiente, explorando regiones aún no imaginadas. Las zonas textuales resultantes de este procedimiento de escritura-lectura (CORAZZA, 2008) pretenden invitar al lector/a a explorar modos de ver, leer, escribir, vivir en la academia en interrelación con el arte y la filosofía como campos de creación.

Palabras clave: Lectura. Escritura. “Sábados con Deleuze”. Prácticas artísticas. Investigación en educación.

Essa escrita é ensaiada coletivamente por quatro pesquisadores/as do sul do Brasil que habitam paisagens da arte e da educação e são movidos/as também por afetos advindos das filosofias da diferença, em especial de leituras de obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Tais filosofias têm nos movimentado por outras maneiras de viver/pensar/criar com a arte, a educação, com a docência e a vida. Neste texto, fazemos um exercício de biografemar os afetos advindos do estudo coletivo de tais materiais, num exercício de escrita que perpassa um agenciamento coletivo que se expressa via quatro pares de mãos, acionando mudanças de natureza na escrita ao passo que o biografemar acontece por meio de cada par de mãos envolvido. Intentamos não apenas escrever com a vida que pede passagem ao escrevermos movidos por esses afetos, mas, também, movimentar problemáticas que possam abrir vias para pensar a leitura e a escrita, ou a escreitura, conforme propõe Corazza (2008), como prática criadora, como obra de arte, na interface com as pesquisas em educação.

Com a provocação lançada por Barthes no livro *Rumor da língua*

Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações (...)? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça? (BARTHES, 2012, p. 26)

Pensamos nas potências criadoras que atravessam a leitura, a escrita e também os encontros e experimentações com imagens, compreendendo a prática artística não apenas como a produção de objetos (obras de arte), mas também e, sobretudo, como modo de existência em meio à vida, que pode sugerir um alargamento nos/dos modos de pesquisar (ler, escrever, viver...) em educação. A filosofia, igualmente aqui afirmada como prática criadora (DELEUZE e GUATTARI, 1992), nos alimenta enquanto potência vivificadora do pensamento que busca extravasar certa matriz de reflexão,

seguindo linhas inventivas no seu encontro profícuo com a arte.

Ler e escrever levantando a cabeça, diz, assim, de produzir outros movimentos que se fazem necessários e são solicitados pela leitura. Por vezes, o arrebatamento das palavras lidas nos impele a entrar em contato com aquilo que é contingente, passando a produzir fissuras no texto. Nessas fendas, palavras outras podem se aproximar, oferecendo experimentações em que as palavras preexistentes passam a ser deflagradas, propiciando a interrupção da paisagem dada e o fomento de um outro pensar.

Roland Barthes (2012, p. 27), aponta que um “texto-leitura” é escrito quando lemos erguendo a cabeça, pois isto possibilita que se inscrevam distintos textos junto ao texto lido. Percebemos que essa dinâmica se intensifica em um processo coletivo de leitura, onde uma multiplicidade de textos passa a surgir se sobrepondo e justapondo, criando camadas sobre o texto de origem, de modo que esse passa a ser, talvez, o que menos importa diante da criação efetuada. Estes atravessamentos coletivos contribuem para a leitura da leitura, e a “repercussão” desse cruzamento nos invita a experienciar as “ressonâncias” propagadas em nosso modo de existir (BACHELARD, 1993).

A partir dessas ponderações, intencionamos biografemar os movimentos e pensamentos que rasgam, cortam e atravessam uma leitura quando realizada coletivamente. Tomamos, assim, os afetos advindos dos encontros “Sábados com Deleuze”, que aconteceram entre os anos de 2015 e 2019 na Universidade Federal de Santa Maria – RS/ Brasil, os quais expressam-se via a escrita coletiva deste texto, contando também com a potência das imagens resultantes de experimentações ao longo dos encontros de estudos que atravessam o artigo.

Doze participantes (mestrandos/as, doutorandos/as e pós-doutorandos/as de um Programa de Pós-Graduação em Educação, acadêmicos/as e professores/as do Curso de Graduação em Artes Visuais e um professor e uma professora externos/as) compunham os encontros.

Os propósitos que uniram esse grupo foram: o interesse por estudar a obra de Gilles Deleuze, o comprometimento em ler os livros e o desejo de participar dos encontros. Em cada sábado selecionado do mês, um livro de Gilles Deleuze foi trabalhado, requerendo de cada componente a leitura prévia da obra em questão. Cada encontro ocorreu em dois turnos do sábado escolhido, sob a orientação de um/a moderador/a que tinha a responsabilidade pela sessão (revezamento entre os/as componentes do grupo). As obras lidas nesses cinco anos podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Dessa maneira, procuramos pensar sobre o que foi possível aprender nesse processo e de que forma fomos nos movimentando nesse tangenciar de composições próprias e alheias, problematizando as questões que emergiram das leituras e das sensações partilhadas entre os/as participantes. A partir da potência característica e singular dessa coletividade, reconhecemos que nossa escrita realizada a oito mãos é também um cruzamento de outras tantas envolvidas nesses encontros. Esse texto foi pensado e escrito via trocas de e-mails, em um arquivo colaborativo, cada par de mãos era convidado a escrever junto do que lhe afetava em meio aos encontros “Sábados com Deleuze” e enviar a escrita para o par de mãos seguinte. Várias rodadas de escrita foram acontecendo e os textos-leituras que foram surgindo quando um par de mãos recebia a escrita do par precedente, eram livremente inscritos na superfície escritural, fazendo deste um texto polifônico, polimórfico, repleto de entradas, saídas e terrenos de voo e de pouso para os pares de mãos que estão por vir, para os quais escrevemos.

O método pelo qual compomos esta escrita foi o biografema, idealizado por Barthes (2003) como uma forma de escrever com a vida e o que nos acontece. Trata-se de despersonalizar os autores para falar de uma vida que é escrita por atravessamentos e encontros, ou seja, pensar a vida como a própria elaboração do texto (CORAZZA, et al., 2015). Assim, fomos compondo esse ensaio com o que foi vivido, como um modo de

		Ordem de leitura		
2015	Empirismo e subjetividade (1953)	Proust e os Signos (1964)	Nietzsche e a filosofia (1965)	
	Bergsonismo (1966)	Diferença e Repetição (1968)	Lógica do sentido (1969)	
	Spinoza: Filosofia Prática (1970)	O anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia (1972), com Guattari	Kafka – por uma literatura menor (1975), com Guattari	
	Diálogos (1977), com Parnet	Mil Platôs v. 1, v. 2, v. 3, v. 4 e v. 5 (1980), com Guattari	Lógica da sensação (1981)	
	Cinema 1 – A imagem-movimento (1983)	Cinema 2 – A imagem-tempo (1985)	Foucault (1986)	
	Abecedário (1988), com Parnet	A Dobra, Leibniz e o Barroco (1988)	Conversações (1990)	
	O que é a filosofia? (1991), com Guattari	Sobre o Teatro – O Esgotado (1992)	Crítica e Clínica (1993)	
	A Filosofia Crítica de Kant (1963)	Gilles Deleuze: uma vida filosófica (2000), organizado por Éric Alliez	Sacher-Masoch: o frio e o cruel (2009)	
	2019	O mistério de Ariana (2015)	Deleuze: uma filosofia do acontecimento (2016), de François Zouravichbill	

FIGURA 1.

Listagem das 30 obras estudadas no grupo de estudos Sábados com Deleuze. Elaboração dos autores.

pensar como cada um de nós viveu a experiência de ler e escrever com os “Sábados com Deleuze”.

As práticas artísticas aqui, portanto, são pensadas de modo ampliado, não passando necessariamente pela produção de um objeto apartado de seu criador, mas como potência que areja a vida e que oferece alternativas para instaurar outras racionalidades – menos dogmáticas, menos prescritivas, menos baseadas unicamente na razão como força motriz do pensamento e da criação –, sobremaneira no que tange à interface dessas práticas com modos de pesquisar (escrever-ler) em educação no contágio com a filosofia, igualmente como campo inventivo. Pode-se compreender a própria escrita do presente texto como prática artística, desse modo, percorrendo vestígios do que esse pensamento alargado sustenta, via escritas dos pares de mãos que conversam com imagens resultantes das experimentações realizadas ao longo dos encontros de estudos que também povoam o artigo.

1º Par de Mãos

Gostaria de iniciar essa conversa, expressando a minha alegria em podermos pensar conjuntamente algumas questões em relação às repercussões e às ressonâncias que passaram a ser propagadas no movimento de ler coletivamente as obras de Gilles Deleuze. O desejo em me deter nesse estudo se deve a algumas experiências anteriores e às provocações que passaram a ser disparadas por meio dessas situações.

No decorrer do curso de doutorado em Educação, tive a oportunidade de me aproximar das obras dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. A leitura e o estudo ocorreram em 2011, 2012, 2013 e 2014, junto ao grupo de orientação⁵. Pensando no profícuo jogo de

5 Reunião de estudo e de orientação das pesquisas realizadas pelos mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação. Esse grupo, do qual os três primeiros autores fazem ou fizeram parte, há alguns anos tem tentado, sob orientação da quarta autora, criar outras possibilidades de vida no âmbito

intercâmbios ocorrido naquela ocasião que, ao ser convidada a participar dos encontros “Sábados com Deleuze”, fui provocada mais uma vez pela chance de usufruir do cruzamento de leituras e do compartilhamento entre os envolvidos. Dessa forma, passei a ter interesse em pesquisar⁶ aquilo que era possível produzir nessa multiplicidade, a qual é entendida como uma tessitura de dimensões que se deslocam, que se prolongam e se relacionam umas com as outras, a fim de gerar força, cada uma incorporando todas as outras em outra condição.

Além disso, concordo com Bachelard ao comentar que: “todo leitor que relê uma obra que ama sabe que as páginas amadas lhe dizem respeito” (1993, p. 10, grifo do autor), pois os livros de Deleuze me tocaram, instigando-me a problematizar a experiência educativa. Mesmo que essas obras não tenham se dedicado ao estudo da área da educação, possibilitaram-me pensar nela, revendo certezas absolutas, verdades definitivas e referenciais intocados. Essa revisitação, portanto, foi uma oportunidade de ler aquilo que já havia lido e expandir minha visão, pois novas tonalidades despontaram de uma leitura para outra. Ademais, singulares, nuances e matices foram visualizados nesses encontros, abarcando outros diálogos e problematizações.

Spinoza coloca que “um só e mesmo homem pode, em momentos diferentes, ser afetado diferentemente por um só e mesmo objeto” (SPINOZA, 2010, p. 221). Os afetos que estão envolvidos em cada situação se alteram e se modificam, porque novas conexões são produzidas a todo instante. Ao nos aproximarmos do mesmo objeto ou signos, não somos mais os mesmos que antes, pois, no “entre” de um encontro, liames entram em cena nesse emaranhado, outros afetos acontecem e outras tessituras são criadas.

da educação menor, e abrir espaços para outros modos de articular/pensar/criar com a imagem na pesquisa em educação e artes.

⁶ Pesquisa realizada no Estágio Pós-Doutoral do Programa de Pós-Graduação em Educação.



FIGURA 2.

Anotação e desenho realizado durante um encontro de estudos por um dos participantes. Arquivo dos autores.

Isso me faz pensar que não acumulamos experiências, mas vamos nos produzindo a cada vivência. Por mais que venhamos a convocar o que já foi vivenciado, temos que levar em consideração que o passado sempre estará sendo atualizado pelos afetos do presente. Mesmo porque a cada visitação ocorre o caráter irreversível de um encontro, pois o campo de confluências será distinto e não será mais sobre o mesmo indivíduo que os acontecimentos atuarão.

Ao levar em consideração a atmosfera *acontecimental* e a provisoriedade das problematizações dos encontros “Sábados com Deleuze”, alguns elementos foram selecionados e certos arranjos foram compostos nesta escrita. Por isso, caros/as colegas, gostaria de lançar algumas questões para iniciarmos nossa conversa: Que produções de sentidos foram tecidas nessa coletividade, em que realizamos a leitura da leitura? Que textos-leituras eclodiram a partir do compartilhamento de leituras? E que textos-leituras respingaram nas nossas experiências educativas e nas nossas pesquisas em educação?

2º Par de Mãos

Ler em uma solidão povoada. Vazar o que se leu, com a voz, com a escrita, com conexões imprevisíveis que disparam transbordamentos no que é lido. Experimentação que não deixa o texto onde está e nem no que ele diz; que o coloca em conexão com elementos extralinguísticos, que não o ilustram e explicam, arrastando-o para regiões inesperadas; que bagunça arquivos em busca de encontros intensivos, os quais fazem brotar outras maneiras de ver, de dizer e de escrever o que se leu. Isto é, ler coletivamente é uma maneira outra de leitura, capaz de inaugurar problemáticas que fazem brilhar o olho e tremer o corpo, pelo assombro do desconhecido que não se pretende conhecido, disparos que movimentam o pensamento a pensar e fazem pulsar composições de pesquisas em educação e artes.

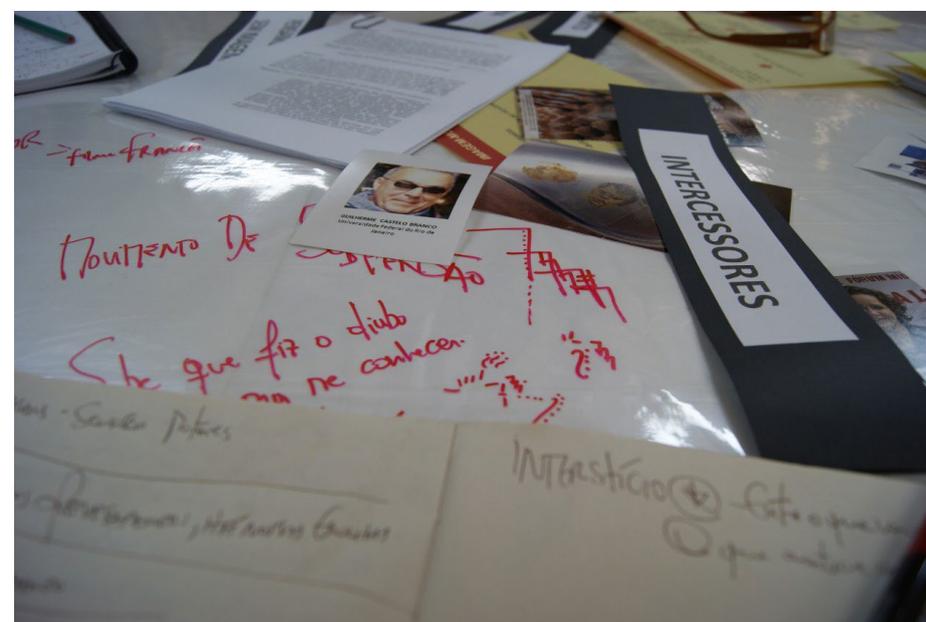


FIGURA 3.

Mesa de trabalho de um dos encontros de estudos. Arquivo dos autores.

Como já mencionado nesta escrita, nossa aproximação com Deleuze havia se iniciado ainda antes dos encontros “Sábados com Deleuze” começarem a acontecer. Não temos uma formação em filosofia, portanto, partimos de uma leitura que se dá por afetos, a partir do que tal experimentação faz vibrar no encontro com a obra, bem como no que ela nos incita a inventar em meio a nossas conversas, pesquisas e estudos em educação e artes.

Tentamos operar com os conceitos que permearam nossas leituras, movimentando-os e colocando-os em vizinhança com outros elementos: fotografias, imagens de obras artísticas, vídeos, músicas, poesias, docência. Nesse “entre”, nasciam escritas e diferentes modos de pensar, tanto esses outros elementos, quanto os próprios conceitos.

A preocupação não estava, portanto, em entender o conceito a partir de uma lógica, ou de um sentido que estivesse guardado nele, mas fazê-lo vibrar em suas conexões com outros elementos (da vida, da docência, da educação, da arte) produzindo e inaugurando sentidos a partir dessa experimentação.

A leitura dos escritos de Deleuze, Deleuze e Guattari, bem como de seus comentadores, sempre me provocou muito. Os encontros nos quais conversávamos (e conversamos) sobre essas leituras também. Na maioria das vezes, a escrita não aconteceu de imediato. É como se nas pausas de leitura, algumas palavras, conceitos e questões ficassem em suspenso, a se debater com o pensamento, com as conversas no grupo. Revirando-se em um caos à espreita de encontros, numa espera turbulenta de intensidades que pudessem atualizá-las em linhas de escrita provisórias e repletas de rachaduras por onde o pensamento pudesse ainda passar, e por onde ainda pudessem seguir brotando outras escritas, com outras conexões.

A escrita acontece como registros nebulosos de intensidades: sobreposição, rasura, apagamento e criação. Como modo de resistir a um arquivamento e àquilo que busca conter ou eliminar o caos. Como

modo de produzir passagens de ar desde dentro de dados, codificações, significações, verdades e memórias (DIAS, 2014). Escrita inacabada. Escritas-linhas que escapam e são lançadas novamente ao caos.

Escrita registro, na qual, sempre escapa algo. O que fica? O que é disparado? Nada permanece do mesmo jeito. Há um vento que sopra “entre”: uma fala e outra, um recorte e outro, uma leitura e outra... Há conexões com o fora do texto: imagens, poesias, músicas, vídeos, fotografias, outros autores... se produzem vazios, onde circulam forças que violentam o pensamento a pensar (LEVY, 2011).

Lanço no vento que sopra nesse “ínterim”, alojado entre uma escrita e outra deste ensaio, algumas questões para continuar a conversa acerca dos encontros “Sábados com Deleuze”: que fluxos atravessam esse estudar junto? Que conexões inesperadas surgiram desses encontros? Que fluxos passam “entre” leitura e escrita e vice-versa? Qual a importância desse “entre” para que a escrita possa brotar? O que lhe dispara a escrever? O que a escrita faz existir?

3º Par de Mãos

Quando deixamos de ler e passamos a escrever? Há alguma dessas ações – ler e escrever – que tenha vindo antes? Quando nos vem uma leitura e uma escrita? Será que são elas que nos vem ou nós é que somos decorrentes delas?

Ler e escrever como duas faces de um mesmo plano. Em nossos encontros “Sábados com Deleuze”, temos pensado, com Corazza (2008), na leitura e escrita como potências indissociáveis. Lê-se, porque se escreve (lê-se, enquanto se escreve) e se escreve enquanto se lê. Escreve-se e se inscrevem caminhos outros entre as linhas de um texto qualquer que percorremos com o dedo indicador e com os olhos. O dedo indicador que não serve mais para apontar, mas passa a ser máquina de cavar. Ao invés de assinalar letras, palavras, frases, parágrafos, suas direções e sentidos



FIGURA 4.

Composição: leitura se fazendo escrita e escrita se fazendo leitura ao longo dos encontros de estudos. Arquivo dos autores.

inequívocos, cava entre elas caminhos bifurcados, tocas e labirintos.

E, dessa leitura, insurge uma escrita *acontecimental*, compreendendo “acontecimento” em Deleuze (2011) como verbo absoluto que se encarna na linguagem e acontece aos/nos corpos.

Uma escrita que se dá porque nosso corpo afeta e é afetado por outros corpos (pessoas, coisas, imagens, corpos microscópicos imperceptíveis), emergindo deles um vapor incorporal, *acontecimental*, que a leitura e a escrita procuram incessantemente enlaçar, tendo na própria busca (e não na captura absoluta) sua força motriz. Uma escrita que se atualiza não pelo fato de a leitura como procedimento moral ou pré-requisito ter sido feita, mas simplesmente porque seria impossível pensar uma leitura que ela própria não se escrevesse enquanto é lida. Da mesma forma, seria impossível pensar uma escrita que não se leia enquanto se escreve.

Trata-se de uma leitura sinuosa de trajetos misteriosos. Trata-se de ler como quem vê. Ler como um vidente. Ler como quem percorre as linhas da mão, como quem interpreta a borra do café ou os sinais do céu, as estrelas e os raios de sol. Ler como um *médium*. Escrever como um para-raios que concentra em torno do seu eixo energia suficiente para provocar uma catástrofe.

Nós é que chegamos a partir da leitura e da escrita como se o sopro de vida e de desejo que criou o universo se desse em ler e escrever como primado de vida; não porque tais operações são originais, fonte de tudo, mas pelo fato de que não se sabe mais de onde se veio e para onde se vai quando se lê e se escreve.

Não há um deixar de ler e passar a escrever, tampouco um *precisar* ler para escrever, mas sim um ler-escrever. O que existe é um corpo amorfo e sem órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 2012a) que expulsou seu organismo em função de nele fazer passar a vida. O que há é o abandono da leitura e da escrita burocráticas que cumprem protocolos, para que uma rajada absoluta de ar arraste todos os clichês pré-existentes na página (DELEUZE; GUATTARI, 1992) a fim de que a inauguração de um

novo na leitura-escrita e, por assim dizer, no pensamento, seja possível.

Para tanto, é preciso que a leitura ou a escrita não se percam em prazos e que não sejam produzidas às pressas e em meio a assombros, a não ser que esses sobressaltos e a pressa sejam procedimentos intencionais. Ou seja, um modo pelo qual o indivíduo consegue se singularizar encontrando uma zona de vizinhança indiscernível – enquanto devir (DELEUZE; GUATTARI, 2012b) – como um animal que se assusta facilmente ou que voa rápido demais deixando apenas rastros. Devir-mosca do escritor-leitor. O que impossibilita uma escrita-leitura é quando a emergência e a exigência se tornam mecanismos de controle, constituindo um organismo bem formado que exige produtividade, números incontáveis de caracteres com espaços, cabeçalhos e rodapés. Como, *em meio* a tais estruturas rígidas, propor outros tipos de leitura-escrita que considerem em si potências não produtivistas, mas produtivas de vida, de desejo, de pensamento, de multiplicidades? Nossos encontros para ler-escrever Deleuze e Deleuze e Guattari e outros, quem sabe, têm transitado por esses caminhos.

4º Par de Mãos

Orientar pesquisas, publicar livros e artigos em revistas científicas bem avaliadas está entre as atividades docentes que produzem maior desafio no meio acadêmico. A orientação, ao lado da docência e da formação de novos/as pesquisadores/as, é atividade obrigatória para quem ocupa o posto de professor/a de programas de pós-graduação. Prevalece, assim, a equívoca convicção generalizada de que basta o domínio científico de um campo do saber para um bom desempenho nas complexas ações do/a professora/orientador/a. No entanto, ignoram-se alguns elementos importantes nas relações de orientação, que são: a potência da coletividade, a maturidade pessoal e intelectual e o equilíbrio emocional do grupo.

Por acreditar em partilha e trabalho de equipe como prática efetiva

e afetiva é que lancei o convite ao meu grupo de orientação para os 30 “Sábados com Deleuze”. Por que sábados e por que Deleuze? O sábado se configurou como o único dia em que todos nós poderíamos passar o dia juntos sem prejuízo para outras atividades acadêmicas e Deleuze, porque este tem sido o autor que nos últimos 20 anos tem me movimentado a pensar, a ler e a escrever.

Comecei a perceber que esse autor e seus comentadores produziam no grupo de orientação uma espécie de contágio diferente e que sempre que discutíamos alguma obra de Deleuze a movimentação era outra. Ficava algo em suspenso, extraviado e, logo em seguida, retornava em forma de artigo, de fala, de um novo texto. Também notei que esse autor vaporizava de forma diferente na pesquisa de cada um.

Após cinco anos de experimentações em “Sábados com Deleuze”, percebo que não estava equivocada. Nossos encontros de leitura e escrita nos fortalecem enquanto grupo, une-nos para escrever e para pensar, produz repercussões e ressonâncias naquilo que estamos produzindo: uma aula, uma fala, um texto e/ou um livro.

Mas, afinal, o que esse grupo tem produzido de útil/prático? Para responder, utilizo as palavras de outro filósofo que tem questionado a produtividade acadêmica e a exigência das agências de fomento por resultados eficazes e nomeáveis na atualidade. Ele pondera que:

[n]ão é verdade – nem mesmo em tempos de crise – que só é útil o que produz lucro ou tem uma finalidade prática. Existem saberes considerados ‘inúteis’ que são indispensáveis para o crescimento da humanidade, útil, portanto, é tudo aquilo que nos ajuda a sermos melhores e melhorarmos o mundo (ORDINE, 2016, contracapa).

Talvez o que esteja se produzindo nesse grupo é alguma inutilidade que nos faz produzir mais e melhor, escrever de forma mais potente, sentir-nos acolhidos no coletivo e fortalecidos. Nesse sentido, gostaria de

inserir a noção de *extravio* que talvez possa compor com este fragmento. Outro autor que também tem aparecido com frequência em nossos estudos com Deleuze é Foucault. Ele discute a razão de fazer pesquisa, de ler e de escrever:

O motivo que me impulsionou a fazer pesquisa é muito simples. Para alguns, espero que ele possa bastar por si só. É a curiosidade; o único tipo de curiosidade que, de qualquer forma, vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que busca assimilar ao que convém conhecer, mas a que permite desprender-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece? (FOUCAULT, 2012, p. 191).

Quando uma pesquisa produz extravios? Quando nos permite sair do caminho, desviarmos do que havíamos previsto inicialmente, perder-nos de certa maneira. No grupo de estudos “Sábados com Deleuze” não tem sido diferente: são os extravios que têm nos movimentado enquanto grupo. Tem maior relevância aquilo que perdemos e deixamos lá do que aquilo que levamos embora quando o encontro acaba.

A partir de Deleuze encontramos Deligny (2015), outro autor que tem produzido afetos no grupo. Deligny se refere à escrita como “rastros de escrita” e aos percursos como “linhas de errância”, utilizando verbos para dizer de suas recolhas de imagens, a exemplo de “camerar” ou “extravagar”. Com os encontros, saíamos, assim, da via em linhas de errância, rastreando linhas de escrita.

1º Par de Mãos

Penso que você, quarto par de mãos, traçou uma linha potente para o prosseguimento do nosso texto coletivo, ao tocar na questão do extravio.

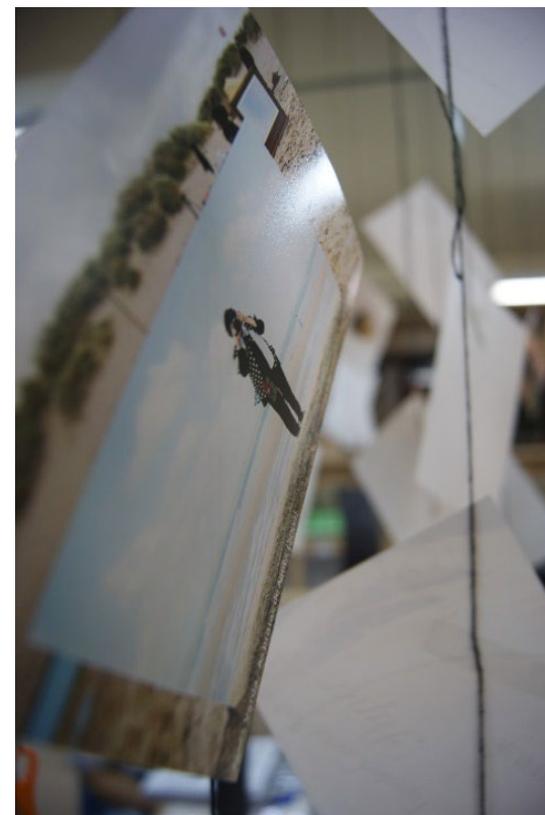


FIGURA 5.

Composição: detalhes de instalação produzida para discutir uma das obras ao longo dos encontros de estudos. Arquivo dos autores

Extraviar-se... Perder-se no trajeto que foi programado... Arriscar-se em caminhos ainda não percorridos... Algo se passa, e uma versão de nós se extravia. Sobreviveremos? Não... Pelo menos, não do mesmo modo que antes. Não podemos mais voltar ao mesmo, porque o retorno é também a diferença. O território foi remexido e é necessário produzir outro (outro território e outro de nós mesmos...) se não quisermos segurar na mão de uma linha de morte, daquelas que, imprudentes, excedem a potência do corpo, ou, então, daquelas que o separam do que ele pode, impedindo que suas potências sejam preenchidas.

Os extravios podem acontecer de modo imperceptível. Em microfissuras: “[u]m prato racha [...] [e] já não se suporta o que se suportava antes” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 147). Damo-nos conta, então, que algo se extraviou, escorreu lentamente, e já não conseguimos continuar os mesmos. Tal possibilidade pode disparar a pensar que o extravio é um movimento, talvez, inseparável da pulsação de vida que nos arrasta a modificações a cada encontro com aquilo que é outro, seja alguma leitura, imagem, pessoa, etc.

Essas considerações pontuadas fazem pensar nos movimentos realizados nos “Sábados com Deleuze”, nas problematizações que tem ocasionado fissuras, deformações, extravios em nós mesmos e em nossos modos de pensar/experimentar a educação no encontro com práticas artísticas e com a filosofia. Como provocar rachaduras nos manuais que buscam ensinar modos de ser professor/a, modos de ler, de escrever e de pesquisar? Que vias podem se abrir com o que escorre, vaza, escapa, extravia-se nessas fissuras? Que variações podem surgir nesses materiais a partir do nosso encontro com eles? É nessa agitação incessante de forças que recorro à questão lançada pelo mesmo par de mãos já referido anteriormente: quando uma pesquisa produz extravios?

Uma pesquisa produz extravios quando a experiência de escrita permite conhecer insólitos cenários e pessoas, colocando-nos a atuar em outros papéis e situações. Esse movimento faculta que venhamos

“Passar mal” pode ter sido um termo equivocado. Eu quis dizer que me faltou o ar. Literalmente. Passei mal pela ligeira falta de ar, pela respiração que ficou ofegante e depois engasgada. Algumas leituras têm o poder de nos fazer engasgar: levam-nos para um lugar desconhecido, nos apresentam outra realidade, ainda que fragmentada entre a neblina da descoberta recente. No caso de Proust e os Signos, de G. Deleuze, o que me ocorreu foi esse engasgamento, essa perda de ar, perda de chão; talvez a percepção de que nenhum chão é exatamente necessário; talvez a sensação de que posso e devo flutuar. Pensar sobre o pensamento, ler sobre uma estrutura de como o pensamento acontece, de uma forma nunca antes percebida, me fez perder o ar. Ora, se perdi o ar foi porque o que li, imensamente me afetou. Afetou porque fez sentido, porque pude sentir e vivenciar o que estava a ler: fazia parte do meu modo de pensar. Perdi o ar: lia sobre o meu modo de pensar; percebia minhas construções, meus agenciamentos sendo decifrados, ainda que em parte: e nem era eu quem decifrava! Era o que lia. Eu perdi o fôlego, pois lia sobre mim.

FIGURA 6.

Escrita-depoimento de uma das participantes do grupo de estudos em um dos encontros. Arquivo dos autores.

a vivenciar distintas possibilidades, propiciando que passemos a nos produzir diferentemente a cada instante. A leitura e a escrita, nesse sentido, são performativas, pois operam sobre o vivido, proporcionando a experimentação de outros possíveis.

Os livros que lemos nos “Sábados com Deleuze” foram gotejados por inúmeras existências, respingando também na nossa escrita, na nossa pesquisa e na própria vida. Isso nos viabiliza dizer que o que escrevemos acaba nos escrevendo, ou seja, o que produzimos também passa a nos produzir. A escrita em uma pesquisa não seria justamente isso? Uma celebração à vida e uma invenção de vidas?

Nesse movimento incessante, a pesquisa ganha outras potências, fazendo passar outros fluxos, inventando outra língua na nossa língua em meio a leituras e escritas e escritas e leituras. Desse modo, extravia um pouco de nós e nos lança em modos de existência que ainda não experienciamos.

2º Par de Mãos

Sinto a necessidade de friccionar essa noção de extravio com um conceito que vem atravessando minha pesquisa: o conceito de arquivo. Como o extravio se relaciona com o arquivo? Produzimos arquivos a todo o momento, ao passo que também somos produzidos por eles. O arquivo “é aquilo que fora de nós nos delimita” dizia Foucault (2008, p. 148). Entretanto, também perdemos arquivos e, nesse processo, podemos extraviar um pouco de nós mesmos.

Susana Oliveira Dias menciona que a máxima da contemporaneidade é a de que “arquivar é não desaparecer!” (DIAS, 2014, p. 161). Sons, palavras, imagens, corpos, coisas, gestos (de uma vida que flui) são a todo momento convertidos em dados. Mas, ao mesmo tempo em que o arquivo quer, a partir do registro, evitar o desaparecimento de uma vida, a vida é o que não pode ser contido, o que não pode ser totalmente

arquivado, o que não se resume em dados.

Escrevemos, registramos pedaços de vida em vias de escoamento. Arquivamos. Lemos e nos relacionamos com o arquivo. O arquivo tanto pode sentenciar a morte, quanto pode ser atravessado pela vida que não cessa de escorrer. Tudo depende da relação de forças que se estabelece nos encontros que ele tem. A leitura e a escrita podem reafirmar algo, mas, podem também produzir possibilidades de nascimentos de arquivos outros, porque, se não podemos escapar ao arquivo, ao menos podemos ocupar suas brechas e produzir outras coisas com ele.

Os escritos de Deleuze não deixam de ser arquivos, visto que foram produzidos desde dentro de arquivos. Nossos artigos, dissertações, teses e mesmo nossos rabiscos são igualmente arquivos e não escapam dos arquivos que os delimitam. Entretanto, o arquivo é o que não cessa de ser produzido, é também abertura pela qual vaza nos encontros com a vida em seus devires. O arquivo é, portanto, também produzido de falhas, vazios, escapes e extravios (DIAS, 2014). O arquivo é o que nos delimita, mas também é o que não consegue dar conta da vida. Tear infinito, tear sempre insuficiente.

Posso dizer que os “Sábados com Deleuze” operam em nós uma postura com relação aos arquivos, a qual nos desobriga de interpretar, analisar ou dar conta do que os arquivos “querem dizer”, de procurar neles verdades. Convida-nos antes a experienciar os arquivos, a espreitar em suas brechas o que a cada vez escapa ao que ele diz ou mostra, o que pulsa.

Não quero dizer com isso que essa postura é melhor, digo apenas que ela nos permite experienciar uma outra via que tem funcionado como potência para nós. Essa postura tampouco escapa ao arquivo, mas tem nos ensinado uma via mais leve de lidar com ele, que, pelo extravio e pelo desapego, tem nos produzido, parece-me, mais na via do desaparecimento, tendo em vista o que desconstruímos em nós nessa relação.

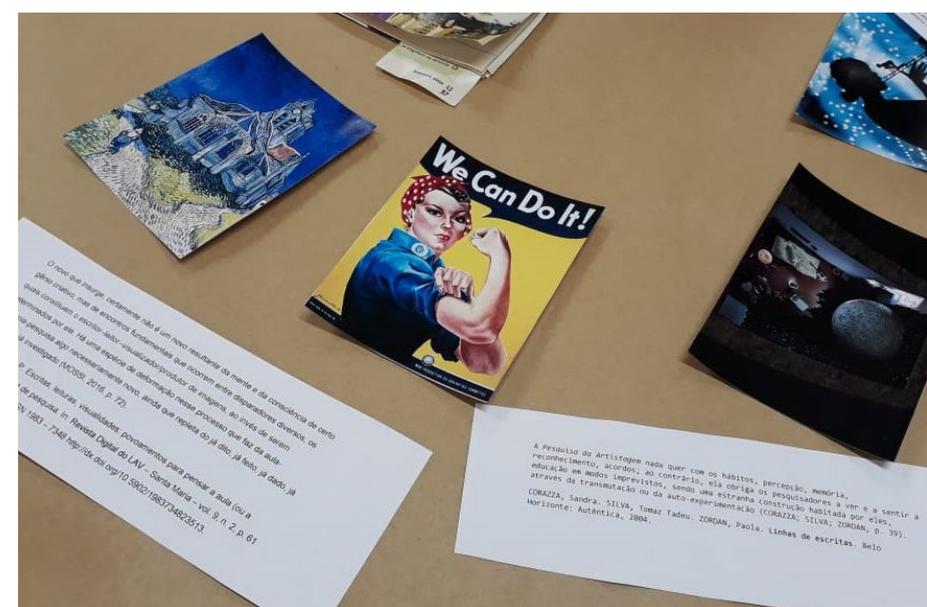


FIGURA 7.

Composição: imagens e fragmentos de textos que circularam por um dos encontros de estudo. Arquivo dos autores.

3º Par de Mãos

Extraviar-se, perder-se e abandonar a si mesmo em meio a escritas e leituras. Escrever como quem falta constantemente a um encontro consigo mesmo e ler como quem falta a um encontro com aquele que escreve. Escrever prevendo um futuro, mas um futuro incerto. Ler uma voz cheia de falhas, que vem de um passado nebuloso. Escrever e ler como quem encontra um arquivo esquecido no sótão, incompleto, repleto de documentos ilegíveis, destruídos por traças e cupins.

É possível ler não as palavras, mas os caminhos deixados pelos cupins e traças? Que tipo de leitura é possível quando, ao invés de se preocupar em encontrar os documentos extraviados de um arquivo, buscamos produzir (criar, sulcar, invencionar) sentidos com aquilo que temos disponível: papéis, letras, palavras, imagens, mas também o pó, a tinta escorrida, a mancha de mofo, as caixas velhas, as pastas vazias.

Estudar Deleuze aos sábados é seguir rastros e rastrear com Deligny. A escrita de Deleuze é repleta de sinais luminosos. Siga-os ou eles te devoram. Porém, não busque decifrá-los. Não é incomum perseguir um deles e chegar a lugar algum. Não importa... o que você encontrou pelo caminho? Busque criar agenciamento com eles e com alguns dos possíveis e virtuais que insurgem/se atualizam do contato com os mesmos. É assim ao menos que nosso grupo tem entendido o estudo desse autor e de outros que o inspiraram ou o acompanharam.

Ler/escrever para criar e não para decifrar; para abrir agenciamentos, não para ilustrar ou representar; para suportar uma vida contingente, não para salvar-se da morte; para deixar outros rastros e estilhaços, não para completar todas as trilhas e caminhos. Com isso, não estamos apontando uma forma correta de agir, ou o melhor jeito de fazer, mas sim o que tem nos mobilizado no momento.

A leitura que fazemos dos textos para cada sábado é bastante plural. Há os/as que leem o livro todo, os/as que leem parte do livro e os/as que vão

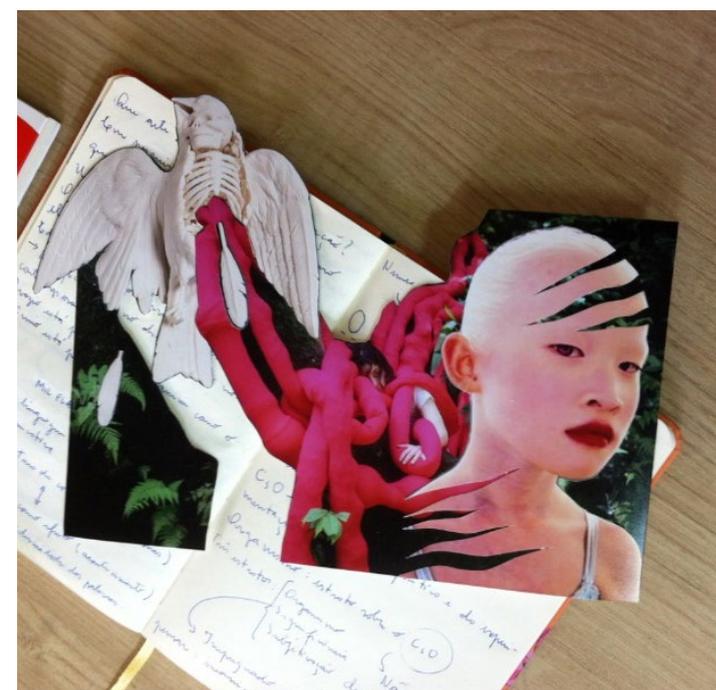
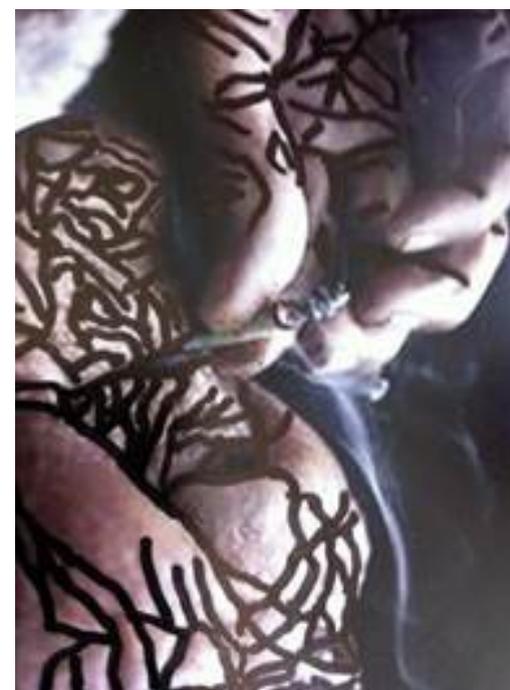


FIGURA 8.

Composição: experimentações com colagem, desenho e anotações realizadas por participantes do grupo de estudos ao longo de um dos encontros. Arquivo dos autores.

ler parágrafos apenas no dia do encontro. Com exceção do/a responsável pela proposição da discussão, nem todos/as precisam ler tudo o que está previsto. Essa decisão afeta o modo como será o aproveitamento do encontro para cada um/a, mas, de forma alguma, entendemos que haja uma preparação que garanta qualquer totalidade. Pode ser que, no momento da discussão, certas referências apresentadas pelo/a propositor/a (exteriores ao livro discutido, muitas vezes) possam afetar a quem está presente de formas muito diversas e potentes. Há conexões que são ensaiadas naquele instante coletivamente. A possibilidade de busca instantânea na *internet* de disparadores diversos (escritos, visuais, sonoros, fílmicos) favorece muito esse fato.

Entende-se que o encontro – e aquilo que poderá ser produzido nele ou a partir dele – sempre será pautado por variantes diversas, desde o recorte específico feito pelo/a propositor/a do dia, perpassando as referências escolhidas para compor junto com a leitura discutida e as escritas que insurgem e retroalimentam essa leitura, até a forma como cada um/a compõe agenciamentos diversos com o que foi dito, apresentado, visualizado, ouvido, pensado... Tais procedimentos e formas de entender o que são e como se organizam os “Sábados com Deleuze” respingam em nossas aulas e pesquisas, bem como na forma como lemos/escrevemos na profissão e no estudo pessoal.

Ler e escrever como quem lê/escreve não o texto, mas a margem da página; como quem lê/escreve toda a carga que acompanha um livro e não o livro em si. Que ressonâncias se propagam em meio a escritas/leituras desta ordem? Que vozes estranhas/desconhecidas se projetam de nossa própria garganta, quando nos propomos a uma aventura assim?

4º Par de Mãos

Ser a quarta voz é como ser o último membro a falar em uma banca examinadora, parece que tudo já foi dito, parece que nos roubaram as

palavras e também as ideias. Mas, enfim, tentarei buscar aqui alguma singularidade. Em suma, o que realizamos neste texto foi tentar organizar um pouco do que temos vivido nesses encontros mensais de estudo que iniciaram em 2015 e que finalizaram em 2019.

Portanto, este texto se refere a elaborações sobre experiências de leitura e escrita envolvendo esses cinco anos em que estamos juntos. Quando vamos parar? Iniciamos falando em 30 sábados, porém, ao longo desses anos, novos livros foram lançados e compuseram com o cronograma inicial. Então, já não serão somente 30, mas talvez 40 ou 50 ou mais.

O que faz com que um grupo demore anos estudando juntos, lendo e escrevendo, escrevendo/lendo? Ouso dizer que é por necessidade. E isso me leva a pensar com Deleuze em *O ato de criação*, quando escreve:

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. (DELEUZE, 1999b, p. 2).

Necessidade. Foi necessário encontrar um dia e organizar uma agenda. Abrimos mão de descansar em um sábado do mês, de estarmos com nossas famílias para trabalhar, para pensar, para ler e escrever, porque precisamos beber dessa fonte que é esse grupo que nos impulsiona a seguir. Seguimos.



FIGURA 9.

Composição: experimentações com colagem realizadas por participantes do grupo de estudos ao longo de um dos encontros. Arquivo dos autores.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. de Mario Laranjeira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror: escrita em filosofia-educação**. Porto Alegre: Sulina, Editora UFRGS, 2008.

CORAZZA, Sandra et al. (orgs.) **Biografemática na Educação: Vidarbo**. Caderno de Notas 7. Porto Alegre: Doisa, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. de Bento Prado Junior y Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 1**, v. 3. 2ª ed. Trad. de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão y Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, v. 4. 2ª ed. Trad. de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELIBNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Trad. de Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DIAS, Susana Oliveira. Escuta inumana: murmúrios de uma vida irrepresentável pelo grito arquivista... In: **Leitura: Teoria & Prática**, 32:62, (2014): 155-167. Artigo em linha disponível em <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/247/146>> [fecha de consulta: 24 de marzo de 2017].

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Coleção Ditos e escritos V. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil** – um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. y notas de Tomaz Tadeu. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Artigo submetido em: 24/10/2022

Aceito em: 19/12/2022



PROCEDIMENTOS DE COLETA E MANUFATURA NA PINTURA CONTEMPORÂNEA: ENTREVISTA COM SILVIA CARVALHO

Miguel Vassali¹

Tharciana Goulart da Silva²

COLLECTION AND MANUFACTURING PROCEDURES IN CONTEMPORARY PAINTING: INTERVIEW WITH SILVIA CARVALHO

PROCEDIMIENTOS DE COLECCIÓN Y FABRICACIÓN EN LA PINTURA CONTEMPORÁNEA: ENTREVISTA CON SILVIA CARVALHO

1 Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1573499434997969>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9113-2580>. E-mail: Miguel Vassali miguelvass@gmail.com.

2 Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6262703963941419>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2393-5303>. E-mail: tharcianagoulart@gmail.com

RESUMO

A artista Silvia Carvalho (Florianópolis-SC) realiza coletas e manufatura de pigmentos terrosos criando rituais de transformação. Seu trabalho em pintura demonstra a relevância da investigação, pois explora procedimentos que antecedem a pintura em si. Nesta entrevista, Silvia Carvalho nos convida a um passeio pelo seu ateliê e seus processos criativos, especialmente da coleta, manufatura e usos de pigmentos terrosos, evidenciando a relação entre arte e vida.

Palavras-chave: Pintura contemporânea; Procedimentos; Pigmentos terrosos; Processo criativo.

ABSTRACT

Artist Silvia Carvalho (Florianópolis-SC) collects and manufactures earth pigments, creating transformative rituals. Her work in painting demonstrates the relevance of the investigation, as it explores procedures that precede the painting itself. In this interview, Silvia Carvalho invites us to take a tour in her studio and her creative processes, especially the collect, manufacture and uses of earthy pigments, highlighting the relationship between art and life.

Keywords: Contemporary painting; Procedures; Earthy pigments; Creative process.

RESUMEN

La artista Silvia Carvalho (Florianópolis-SC) recolecta y fabrica pigmentos terrosos, creando rituales de transformación. Su trabajo en pintura demuestra la relevancia de la investigación, ya que explora procedimientos que preceden a la pintura misma. En esta entrevista, Silvia Carvalho nos invita a hacer un recorrido por su estudio y sus procesos creativos, especialmente la recolección, fabricación y usos de pigmentos terrosos, destacando la relación entre el arte y la vida.

Palabras clave: Pintura contemporánea; Procedimientos; pigmentos terrosos; Proceso creativo.

No contexto da pintura, não interessa somente um resultado, um objetivo a ser atingido, mas o caminho para se chegar a determinado fim como parte desse processo. Neste cenário, são muitas vivências e experimentações até a criação de uma visualidade. É nesta dinâmica que se entende alguns aspectos da estética do movimento criador, compreendendo o processo como uma continuidade.

Silvia Carvalho³, paulista que reside em Florianópolis-SC, é uma artista que reflete sobre essas possibilidades do processo criativo e artístico no que tange ao campo da pintura. Trabalhando a manufatura em rituais de transformação da terra em tinta, suas obras iniciam-se antes das primeiras pinceladas. Na entrevista, a artista expõe diversos aspectos de seu processo criativo, especialmente relacionado com a coleta, manufatura e o uso de pigmentos naturais.

M.V. e T.G.S.: Durante sua formação, quais momentos foram relevantes para sua pintura?

S.C.: Meu trabalho sempre teve um flerte do desenho com a pintura e da abstração com a figuração. Com o desenho, eu aprendi a ver as coisas, porque na verdade você aprende a ver e aí você entende o que é o desenho. Eu aprendi em um curso que eu fiz, o professor desenvolvia métodos fantásticos que elucidaram sobre o que é, de fato, desenhar: saber olhar. A pintura tenho aprendido fazendo. É uma labuta para mim. Eu nunca fiz um curso de pintura, fiz um mês de aulas com Rubens Oestroem⁴ quando vim morar em Florianópolis (SC), vim nos anos 90 e fiz o curso com ele em 92. Foi através dele que descobri que a partir de pigmento, cola e água é possível fazer uma tinta. Ele foi meu grande mentor em

3 Mestra em Artes Visuais (UDESC) e graduada em Artes Plásticas Bacharelado (UDESC). Participou de exposições coletivas em São Paulo, Rio de Janeiro, Fortaleza e em Florianópolis no MASC, BADESC, MHCS e MHSJ.

4 Rubens Oestroem é um artista brasileiro natural de Blumenau, Santa Catarina. Pintor, professor, escultor e gravador, residiu por alguns anos na Alemanha onde formou-se como mestre em pintura e litografia na Escola Superior de Artes de Berlim.

relação a isso. Mas em termos de técnica, não foi na universidade que aprendi; mesmo porque o pigmento é algo que me desafia diariamente. Eu usei muitos anos tinta acrílica, mas ela não traz grandes novidades. O pigmento não, ele está sempre te desafiando e isto eu gosto. Se não tiver mais desafio no trabalho eu acho que perco o interesse, o encantamento.

M.V. e T.G.S.: O que despertou em você o interesse pelo pigmento natural?

S.C.: Comecei a usar materiais de tudo quanto é tipo quando me mudei para o Campeche [bairro de Florianópolis-SC], bem do ladinho da praia. Quando eu caminhava na praia, realizava coletas de materiais orgânicos. Comecei a incorporar esses materiais na minha pintura que ainda era com tinta acrílica. Usei também areia, vários elementos da natureza. Como eu morava em uma casa e tinha jardim, eu acabei usando o barro, o mais comum. Usando eu pensei: “Isso funciona! Não muda de cor!”. Então vi esse resultado e comecei a fazer essa mistura de tinta acrílica, terra, experimentações desse tipo. Nesse ritmo eu comecei a procurar mais uma cor ou outra.

M.V. e T.G.S.: Atualmente, como acontece essa coleta e a manufatura?

S.C.: Eu coleto em morros descascados, arrancados, aqueles morros abertos onde sempre tem muitas cores. Algumas parecem uma pedra, são minerais, na verdade, então é um processo diferente da terra, faço um processo de raspagem, dá muito trabalho. Na Serra Catarinense existem cores incríveis. Se você estiver com um olhar apurado você começa a ver em muitos lugares. Eu já viajo olhando morros. Quando eu vejo algo eu paro, faço a coleta, às vezes filmo e fotografo. Sempre tenho meus *kits* no carro para poder fazer as coletas. Também têm as terras que ganho. As

peessoas viajam e trazem.

M.V. e T.G.S.: O processo de manufaturar as tintas influencia em sua paleta de cores?

S.C.: Minha paleta de cores acontece na pintura. Com acrílica até acontecia na paleta, mas agora dificilmente eu faço uma mistura entre uma cor e outra, não sinto tanto essa necessidade. Com pigmento natural prefiro usar a cor pura. Tem vezes que até acontece de eu colocar três ou quatro cores na paleta e trabalhar com elas, mas normalmente eu trabalho com uma cor de cada vez. Porque o pigmento tem um tempo de secagem e um tempo para a cor aparecer. Às vezes, na hora que você pinta, o pigmento fica com uma cor muito sem graça. Ele só se revela depois que ele seca, então minha paleta se revela no trabalho.

As cores que eu mais uso são os tons pastéis, eu prefiro. Quando pensamos em terra pensamos nas cores tradicionais delas, que são as cores que chamamos de terrosas, mas essas são as cores que menos uso. Eu uso mais como base. Mas todos os trabalhos são muito claros, eles têm luminosidade. Eu uso, por exemplo, muito amarelo claro, branco, cinza claro. Então é uma paleta que eu escolho, sim, mas ela não acontece na paleta, ela se desenvolve no trabalho.

M.V. e T.G.S.: E as imagens do seu trabalho, de onde elas vêm?

S.C.: Elas vêm de várias fontes. Eu tenho um banco de imagens, são desenhos que fiz durante a Graduação. Tenho muitos desenhos daquela época, guardei aqueles que acredito terem uma potência. Tem fotos que eu faço, eu também recolho na *internet*. Tenho uma prática que é tirar foto de televisão, de filmes, de documentário. Mas as imagens que uso sofrem muitas modificações, então elas são somente uma primeira ideia. Parto das imagens selecionadas, mas é o trabalho que direciona.

No trabalho figurativo tenho essa vontade, de ter uma imagem mais concreta que eu possa pegar e olhar. Já trabalhei muitos anos sem imagem de referência, mas é um sofrimento, você fica às vezes dias em um desenho, mas meu objetivo não é o desenho, é a pintura. Então comecei a trabalhar com a imagem para facilitar esse processo, para chegar mais rápido na pintura.

M.V. e T.G.S.: Nestas imagens selecionadas, a figura feminina parece ser uma presença constante. Qual a relação destas figuras com as obras?

S.C.: A figura feminina tem vindo com muita força, ela tem uma delicadeza, algo que me agrada no trabalho atual. Outra razão para a incidência da figura feminina é porque às vezes eu utilizo minha imagem no trabalho. Muitas vezes eu quero fazer alguma coisa e não acho essa referência, então eu mesma tenho que posar. Não é um autorretrato, não é autorreferência, é a construção de uma cena em que eu preciso estar nela porque não tenho modelo por um motivo ou outro naquele momento, então eu mesma faço estes cenários.

M.V. e T.G.S.: Sobre a série “Ritos”, qual foi o start do trabalho? E como ele se desenvolveu posteriormente?

S.C.: O *start* foi um trabalho que eu fiz em uma oficina de serigrafia. Peguei uma imagem de uma revista, era de uma mulher, cortei a imagem e retirei o rosto. Depois, compus com mais alguns elementos, os quais já fazem parte do meu trabalho normalmente. Com esses elementos fiz uma composição e realizei uma serigrafia. Na serigrafia enxerguei uma outra coisa, percebi que aquela mulher estava com um ninho com ovos, aquilo foi detonador para o primeiro trabalho da série “Ritos”, um quadro no qual uma mulher segura um ovo próximo à orelha e outro ovo



FIGURA 1.

Silvia Carvalho, Irmãs, 2019. Série "Ritos". Pintura, díptico de 1x1 metros por tela. Acervo da artista, Florianópolis.



FIGURA 2 E 3.

Pigmentos. Fonte: acervo dos autores. 2019.

na mão. A partir dele fui desdobrando as outras pinturas. O título veio depois, quando olhei todos os trabalhos juntos achei que aquilo era uma ritualística. As pinturas tiveram um fio condutor que foi a cor da terra. Eu peguei uma cor que eu nunca havia usado, tinha acabado de ganhar aquela terra. A cor era muito bonita, mas difícil de usar, pensei em me desafiar e então o fio condutor de toda a série foi aquela cor.

M.V. e T.G.S.: As cores com as quais você trabalha carregam certa memória que reporta ao local de onde vieram ou a alguém que te presenteou?

S.C.: Todas as minhas cores têm nome e sobrenome. Algumas nomeio com a cor que eu acho que elas têm e o sobrenome geralmente é do local de onde eu peguei. Mas tem outras que dou o sobrenome da pessoa que me presenteou. Tenho um amarelo que chamo de “Amarelo Turrão”, porque é um amarelo de presença, um amarelo duro. “Branco Jacu” que é da região de Jacupiranga. Os pigmentos são etiquetados e faço um catálogo das cores.

M.V. e T.G.S.: Até aqui percebemos que no processo da pintura com pigmentos naturais, o tempo é muito importante, tanto para manufatura quanto para a secagem da tinta e “revelação” das cores. Sobre o tempo e espaço do teu trabalho, como acontece sua rotina de ateliê?

S.C.: Eu costumo ir para o ateliê todas as tardes. Meu ateliê é junto à minha casa, então geralmente pela manhã faço as tarefas de casa, almoço em casa todos os dias, faço minha comida e mantenho uma rotina de jardim também. Tudo isso faz parte do ateliê. Meu trabalho tem muito a ver com minha vida, ele é a minha vida. Toda essa rotina faz parte do meu trabalho: eu faço uma tinta e vou fazer outra tarefa enquanto ela seca, depois volto e colho algo no jardim ou faço uma comida. Isso tudo



FIGURA 4 E 5.

Ateliê da artista Silvia Carvalho, no bairro Campeche em Florianópolis-SC.
Fonte: acervo dos autores. 2019.

é integrado, porque meu trabalho é uma cozinha, ele é braçal, e eu gosto dessas coisas.

M.V. e T.G.S.: Silvia, agradecemos imensamente por nos receber em seu ateliê e pela generosidade em dividir conosco alguns aspectos do seu trabalho, sua rotina e suas relações com a arte.

S.C.: Muito obrigada!

Artigo submetido em: 30/05/2022

Aceito em: 17/12/2022



AS MEMÓRIAS EM IMAGENS E RELATOS: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NO ENSINO DE ARTES

Angelica Neumaier¹

Giani Rabelo²

MEMORIES THROUGH IMAGES AND STORIES:
TEACHING ART EDUCATIONAL EXPERIENCES

MEMORIAS EN IMÁGENES E NARRATIVAS:
EXPERIENCIAS ESCOLARES EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES

1 Mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2018). Professora da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC desde 1996. Lattes CV: <http://lattes.cnpq.br/8844955259241969>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6669-1612>. E-mail: ann@unesc.net.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Professora titular da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC desde 1996. Lattes CV: <http://lattes.cnpq.br/0539518439508075>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3304-8268>. E-mail: gra@unesc.net.

RESUMO

Este estudo traz uma análise da experiência realizada com os/as acadêmicos/as do curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) nos anos de 2013 a 2016, nas disciplinas de “Gravura e Pesquisa” e “Serigrafia e Pesquisa”. O objetivo deste estudo é identificar o que os discentes trazem em suas memórias sobre suas experiências escolares relacionadas à disciplina de Artes na educação básica, na forma de relatos e imagens, com o intuito de perceber qual é o lugar da disciplina de Artes e qual tem sido o lugar da gravura no tocante às linguagens artísticas, a fim de compreender o processo de formação para a prática docente no ensino de Artes. Na metodologia, o estudo em questão foi desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativa e artográfica, a partir das produções visuais e das memórias/narrativas dos/as acadêmicos/as. A coleta de dados ocorreu mediante a aplicação de um questionário. Com base na análise dos dados, observou-se que a gravura é pouco citada como linguagem artística desenvolvida na escola, sendo mais enfatizados o desenho e a pintura. Conclui-se que as linguagens artísticas, incluindo a poética da gravura, necessitam ser mais desenvolvidas nas salas de aula e que, cada vez mais, o ensino de arte precisa ser valorizado com espaços adequados, como fonte de sensibilidade, empatia e formação na educação básica.

Palavras-chave: Memória. Experiência. Gravura. Ensino de Arte. Formação Docente

ABSTRACT

This paper shows an examination of the experience performed with Visual Arts students at Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) between 2013 and 2016, in “Engraving and Research” and “Screen Printing and Research” courses. The study purpose was to identify which subject students bring with their memories about their experiences at school relating to Arts course in basic education, as stories and images, intending to understand where the role of Arts course is, and which has been the role of engraving art regarding artistic languages, intending to understand qualification process for Arts education teaching profession. The study methodology was developed as a qualitative and artographic approach, based on visual productions and students’ memories/narratives. Data were collected through applying a questionnaire. According to data analysis, we noticed that engraving is rarely mentioned as an artistic language developed at school, as it is emphasized drawing and painting. Thus, one may conclude that artistic languages, including printmaking poetics, need to be further developed in classrooms, and Art education needs to be appreciated with adequate spaces, as a source of sensitivity, empathy, and basic education qualification.

Keywords: Memory. Experience. Engraving. Art Education. Teacher Qualification

RESUMEN

Este estudio presenta un análisis de la experiencia realizada con los académicos del curso de Artes Visuales de la Universidad del Extremo Sur de Santa Catarina (Unesc) de 2013 a 2016, en las disciplinas de “Grabado y Investigación” y “Serigrafía y Investigación”. El objetivo de este estudio es identificar lo que los estudiantes traen en sus recuerdos sobre sus experiencias escolares relacionadas con la disciplina de las Artes en la educación básica, en forma de informes e imágenes, con el fin de comprender el lugar de la disciplina de las Artes y cuál ha sido el lugar del grabado con respecto a los lenguajes artísticos, con el fin de comprender el proceso de formación para la práctica docente en la enseñanza de las artes. En la metodología, el estudio en cuestión se desarrolló dentro de un enfoque cualitativo y artográfico, de las producciones visuales y las memorias/narrativas de los académicos. La recolección de datos se produjo mediante la aplicación de un cuestionario. Con base en el análisis de datos, se observó que el grabado es poco citado como lenguaje artístico desarrollado en la escuela, el dibujo y la pintura están más enfatizados. Se concluye que los lenguajes artísticos, incluida la poética del grabado, deben desarrollarse aún más en las aulas y que, cada vez más, la enseñanza del arte necesita ser valorada con espacios adecuados, como fuente de sensibilidad, empatía y formación en educación básica.

Palabras clave: Memoria. Experiencia. Grabado. Enseñanza del arte. Formación del profesorado

Introdução

Vivenciar a ação pesquisante, o olhar indagador, a vigília criativa e atenta ao mundo ao nosso redor, o estudo, a leitura, a constante formação cultural nos alimente como profissionais da educação. Profissionais que aprendem seu ofício na convivência diária com a pesquisa de sua própria prática. Pessoas que, convivendo com a arte contemporânea, potencializam suas ações em trajetos propositores (MARTINS, 2006).

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado em educação intitulada “As memórias em imagens e relatos: experiências escolares no ensino de artes”¹ e traz uma análise da experiência realizada com os/as acadêmicos/as do curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) nos anos de 2013 a 2016, nas disciplinas de “Gravura e Pesquisa” e “Serigrafia e Pesquisa”. O presente artigo propõe compreender a experiência vivenciada pelos alunos e alunas durante suas trajetórias escolares. Problematizo-as por meio de suas memórias e imagens sobre a escola e a disciplina de Artes. Sou artista visual e professora de Artes na Universidade do Extremo Sul Catarinense, em Criciúma (Santa Catarina, Brasil), e proponho, em minhas aulas, experiências artísticas que transformem/toquem os/as acadêmicos/as. Essas experiências estéticas acontecem pelo experimentar/conhecer os materiais e as possibilidades do ateliê de Gravura e Serigrafia do Curso, nas disciplinas de “Gravura e Pesquisa” e “Serigrafia e Pesquisa” na Licenciatura.

A experiência nessas duas disciplinas tem me levado a refletir sobre a ausência de práticas de gravura e suas diferentes técnicas na educação

1 A dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo sul Catarinense, em 2018, sob a orientação da profa. Dra. Giani Rabelo.

básica. Com o intuito de dirimir algumas dúvidas a esse respeito, em 2013, iniciei uma nova proposta na disciplina de “Serigrafia e Pesquisa” (Licenciatura), a fim de me aproximar das experiências escolares dos/as acadêmicos/as em relação ao conteúdo ensinado na disciplina de Artes na educação básica. Denominei este projeto de “Memórias da Escola”. No desenvolvimento do projeto, utilizei-me de um questionário que indagava sobre as memórias que eles/as traziam da vida escolar e da disciplina de Artes, principalmente sobre as linguagens artísticas vivenciadas. Solicitei também a produção de uma imagem da escola e, nesse sentido, tenho reunido várias imagens e relatos. Essa experiência se estende até os dias de hoje. A atividade foi e continua a ser realizada com o intuito de oportunizar aos estudantes que reflitam sobre os seus processos formativos e que possam, conseqüentemente, refletir sobre suas futuras atuações como professores/as de Artes.

Como suportes referenciais, foram destacados os autores: Pagatini (2012); Costella (2003); Otto (2012); Rosito (2010); Martins (2006) e Souza & Meireles (2017).

O trabalho de pesquisa foi realizado nas disciplinas de “Gravura e Pesquisa” e “Serigrafia e Pesquisa”, com a produção de imagens e relatos, envolveu mais de 90 acadêmicos/as durante os anos de 2013 a 2016, sendo 82 vinculados/as à Licenciatura e 18 ao Bacharelado, com 51 impressões de serigrafia, 13 cologravuras e 18 impressões com carimbos. Diante dessa experiência, senti a necessidade de me debruçar sobre essas produções e analisá-las com o seguinte objetivo: reconhecer as experiências escolares vivenciadas por acadêmicos/as do Curso de Artes Visuais, a fim de compreender o processo de formação para a prática docente no ensino da Arte. Mais especificamente, a intenção foi identificar o que os discentes trazem em suas memórias sobre suas experiências escolares relacionadas à disciplina de Artes na educação básica, na forma de relatos e imagens, com o intuito de perceber qual é o lugar da disciplina de Artes e qual tem sido o lugar da gravura no tocante

às linguagens artísticas.

Para este estudo, foi priorizado as produções dos/as acadêmicos/as que cursaram as disciplinas de “Gravura e Pesquisa” e “Serigrafia e Pesquisa” da habilitação em Licenciatura (do 1º semestre de 2013 ao 1º semestre de 2016), por entender que, enquanto “professores/propositores”, temos de nos debruçar de forma mais profunda no processo de formação dos estudantes que atuarão no ensino de Artes na educação básica.

As produções dos alunos e alunas sobre suas experiências com a disciplina de Artes na educação básica, que são tomadas como lembranças, foram tratadas como algo que está em movimento e sendo constantemente ressignificado, dependendo do lugar que o sujeito ocupa no presente ao lançar o olhar para o passado.

Dessa forma, a escola é abordada como um lugar de memória, tanto quanto a sua origem, a sua história e o seu desenvolvimento, bem como as memórias de todos e todas que ali puderam transformar suas vidas e, principalmente, da disciplina de Artes. O termo *lugares de memória* foi cunhado por Nora (1993), e ele o cria com o objetivo de refletir “sobre o processo de aceleração do mundo moderno, das rápidas transformações. E para resolver o problema das vivências que se afastam dos costumes, a ausência de práticas de rememoração, as tradições que caem no esquecimento [...]” (OTTO, 2012, p. 29).

Ainda, do ponto de vista metodológico, o estudo em questão foi desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativa e artográfica, a partir das produções visuais e das memórias/narrativas dos/as acadêmicos/as na realização do projeto “Memórias da Escola”. Este estudo ocorreu “a partir da abordagem artográfica que inclui métodos de pesquisa qualitativa que fornecem respostas a questões que têm a ver com atitudes, sentimentos, sensações, percepções e construções sociais de sentido” (DIAS; IRWIN, 2013, p. 16). Nessa esteira, “a artografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização. ART

é uma metáfora para Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e Graph (grafia: escrita/representação)” (DIAS; IRWIN, 2013, p. 24).

A esse respeito, Hernández (2013, p. 44) ainda enfatiza:

Um tipo de pesquisa de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos (literários, visuais e performativos) para dar conta de práticas de experiência em que tantos os diferentes sujeitos (investigador, leitor, colaborador) como as interpretações sobre suas experiências desvelam aspectos que não se fazem visíveis em outros tipos de pesquisa.

Este estudo enfatiza também a pesquisa (auto)biográfica que surge, então, com os estudos (auto)biográficos, outro tipo de saber, outros modos de pesquisar, agora mais subjetivos, pessoais e humanos, implicados com as histórias individuais, coletivas e sociais dos sujeitos e das instituições com os quais estão vinculados, especialmente a escola (SOUZA; MEIRELES, 2017, p. 128).

As memórias evocadas e registradas pelos/as acadêmicos/as, tanto pessoais quanto escolares, trazem possibilidades de conhecermos suas histórias de vida e suas trajetórias escolares. Transformar essas memórias em imagens é o desafio que torna a memória perene, em forma de objetos artísticos, elementos importantes para aqueles e aquelas que se propõem a ser professores/propositores.

O Lugar da Gravura na História da Arte

A história da gravura nos mostra as modificações que acompanharam a história do livro, da imprensa e a história da pintura, evidenciando o caminho percorrido pela gravura até a sua valorização como arte.

Durante minha trajetória docente, nas disciplinas de “Gravura e

Pesquisa” e “Serigrafia e Pesquisa”, percebi que a gravura, como linguagem artística, vem sendo pouco explorada no ensino de Artes, sendo que as linguagens mais citadas nesse campo são o desenho e a pintura.

Para entender a pouca valorização da gravura enquanto linguagem artística, na História da Arte e sua conseqüente desvalorização no ensino da Arte, percebe-se que existe uma relação muito forte com a própria história da gravura. A gravura sempre foi ligada à reprodução de imagens e não à obra única, como a pintura e o desenho, conforme comenta Ivins (1970 *apud* PAGATINI, 2012, p. 125):

A gravura nasce como uma técnica de reprodução, ficando a serviço da ilustração, da divulgação e da informação, e não aos desígnios da arte. Sua principal utilização se mostrava como arte menor, na reprodução de ilustrações, desenhos e pinturas que eram elaboradas pelo artista, o qual desenhava sobre o bloco de madeira, após, habilidosos artesãos abriam sulcos na superfície.

A gravura tem seu destino como arte reprodutiva e foi considerada uma arte “menor”, destacando os desenhistas e pintores e deixando no esquecimento os artesãos xilógrafos.

A gravura inicia sua trajetória como arte reprodutiva, assumindo o papel de cópia de “outro” na historiografia da arte, segundo Pagatini (2012, p. 129-130), “mantendo-se a serviço da pintura, como reprodução de pinturas nos ateliês dos grandes mestres, sendo ligada à reprodução de imagens e não à obra única”.

Historicamente, a condição de artesão se limitava somente ao xilógrafo, pois ele reproduzia as linhas do desenho fornecido pelo artista. Para Costella (2003, p. 30), “Albrecht Dürer (1471-1528) é que vem contribuir para revelar a potência da xilogravura. Ele utilizava a gravura para divulgar-se como pintor, mas trouxe para a xilogravura uma resolução plástica tão criativa que acabou criando uma nova linguagem”.

Ele acrescenta que “Dürer e a maioria dos pintores de sua época não entalhavam o bloco de madeira. Desenhavam diretamente sobre a madeira ou em um papel para cópia, deixando para os artesãos xilógrafos a tarefa do entalhe” (COSTELLA, 2003, p. 30).

Somente a partir do século XX a gravura se liberta de sua condição de reprodução de imagens e possibilita aos artistas seu uso como criação de estampas artísticas.

Memória da Escola: a experiência em imagens e em narrativas

Durante a criação das várias gravuras (serigrafias, cologravuras, carimbos) e narrativas que emergiram a partir das memórias dos/as acadêmicos/as quanto ao tempo de escola e ao ensino de Artes, utilizei a artografia, que é “uma forma de investigação que abrange as práticas do artista (músico, poeta, dançarino etc.), do educador (professor/aluno) e do pesquisador (investigador)” (DIAS; IRWIN, 2013, p. 28).

Nas disciplinas “Gravura e Pesquisa” e “Serigrafia e Pesquisa”, como já foi mencionado, solicito que os estudantes tragam imagens para ilustrar as memórias de seu tempo de escola e essas devem ser transformadas em gravuras, podendo ser em xilogravura (gravura em madeira), cologravura (uma forma de fazer uma gravura por meio da colagem de vários materiais sobre um suporte e, após a secagem, realizar a impressão), carimbos e serigrafias.

Também é aplicado um questionário a partir de 2013 até 2016, nas disciplinas de “Gravura e Pesquisa” e “Serigrafia e Pesquisa”, a fim de obter respostas às seguintes questões: o que os discentes trazem em suas memórias sobre suas experiências escolares relacionadas ao ensino de Artes na educação básica? Qual o lugar da gravura em relação às outras linguagens artísticas na escola?

Em 2013, na disciplina de “Serigrafia e Pesquisa”, ofertada na 4ª

fase do Curso de Artes Visuais, foram aplicados 23 questionários e, posteriormente, foram impressas as serigrafias. A partir de fotografias das fachadas das escolas, foram gravadas telas serigráficas e as imagens foram impressas em papel, sendo, posteriormente, coloridas por meio de várias técnicas, tais como: aquarela, caneta hidrocor, lápis de cor, vela derretida, colagem com papel e colagem com barbantes coloridos. Foram realizadas 24 serigrafias.

No ano de 2014, na disciplina de “Gravura e Pesquisa”, na 3ª fase do Curso de Artes Visuais, foram aplicados mais 14 questionários e criadas cologravuras (a matriz é criada a partir da colagem de diversos materiais, colagem com barbantes, texturas variadas em um suporte), totalizando 13 cologravuras feitas pelos/as alunos/as.

No ano de 2015, na disciplina “Serigrafia e Pesquisa”, foram recolhidos 13 questionários e realizadas as serigrafias a partir da imagem da fachada da escola; em seguida, foram gravadas as telas serigráficas e foram impressas em papel. O resultado das impressões foi colorido com aquarela. Ao todo, foram realizadas 27 serigrafias com acadêmicos/as da 4ª fase de Licenciatura.

No ano de 2016, no primeiro semestre, na disciplina “Gravura e Pesquisa”, novamente foi desenvolvido o projeto “Memória da Escola”, quando os/as acadêmicos/as de Licenciatura criaram em borrachas escolares um carimbo (gravura entalhada na borracha sobre algo que remetesse ao tempo de escola). Ao todo, foram respondidos 15 questionários e produzidos 18 carimbos.

Memória da Escola em Imagens

Ao todo, foram produzidas, no decorrer do segundo semestre de 2013 até o primeiro semestre de 2016, 82 gravuras nas disciplinas de “Gravura e Pesquisa” e “Serigrafia e Pesquisa” (Licenciatura). O Quadro

1 sintetiza essa experiência, objeto deste estudo.

As serigrafias foram realizadas no ano de 2013. Das 23 serigrafias produzidas pelos/as acadêmicos/as que representam os edifícios escolares, selecionei duas por considerá-las variadas, enquanto técnica utilizada, localização e rede de ensino. As Figuras 1 e 2, que seguem, expressam essa diversidade.

Também, no ano de 2015, foram realizados questionários e serigrafias a partir da imagem da fachada da escola; após, foram gravadas as telas serigráficas e impressas em papel; por fim, o resultado das impressões foi colorido com aquarela. Ao todo, foram realizadas 28 serigrafias, no formato de papel A4 (14,5 x 21 cm) (Figura 3).

As cologravuras (a matriz é criada a partir da colagem de diversos materiais: colagem com barbantes, texturas variadas como arroz, tecidos em um suporte como MDF ou papelão) foram realizadas no ano de 2014, sendo colhidos 14 depoimentos na disciplina de “Gravura e Pesquisa” e criadas, no total, 13 cologravuras.

As cologravuras visualizadas neste estudo foram escolhidas pelos objetos encontrados e valorizados na escola, sendo imagens de comemorações como o Dia do Folclore com o Boi de Mamão, o Dia da Independência do Brasil e suas datas comemorativas, por meio das imagens das bandeiras, festividades muitas vezes abarcadas pela disciplina de Artes na escola (Figuras 4 e 5).

Em relação às gravuras em carimbo produzidas pelos/as acadêmicos/as a respeito de suas memórias da escola e sobre os objetos escolares, selecionei, também, outras duas imagens, que privilegiaram alguns objetos, como livros, óculos, jogos e a linguagem do teatro, todas feitas em carimbo de borracha, realizadas no primeiro semestre de 2016, na disciplina de “Gravura e Pesquisa”, com a turma da 3ª fase de Licenciatura em que os/as acadêmicos/as produziram uma gravura a partir de uma memória do seu tempo de escola. Ao todo, foram 18 produções e algumas delas seguem representadas nas Figuras 6 e 7.

Ano/ disciplina	Serigrafia e Pesquisa (2ª fase)		Gravura e Pesquisa (3ª fase)	
	Nº/Técnica	Nº Questio- nários	Nº/Técnica	Nº Ques- tionários
2013 (2º se- mestre)	23 Serigra- fias	23	-	-
2014 (1º se- mestre)	-	-	13 Colo- gravuras	14
2015 (2º se- mestre)	28 Serigra- fias	13	-	-
2016 (1º se- mestre)	-	-	18 Carim- bos	15

QUADRO 1.

Síntese da experiência desenvolvida no projeto “Memórias da Escola” (2013-2016)
Fonte: elaboração própria.



FIGURA 1.

Representação em serigrafia e colagem com barbantes coloridos do Edifício da Escola Municipal de Ensino Fundamental Hercílio Amante (Criciúma/SC)
Fonte: própria.



FIGURA 2.

Representação em serigrafia e aquarela do Edifício da Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima (Rio Fortuna/SC)
Fonte: própria.

Trabalhar com imagens é articular idas e vindas no tempo, inventando mundos e narrando histórias. É escolher e organizar fluxos imagéticos que se espalham no tempo, realidades múltiplas que se constroem, ficções que se tornam realidades. Ao pensar com imagens, buscamos possibilidades de promover outros espaços e ideias, extraindo dos fluxos do tempo oportunidades de ensinar, aprender, socializar, politizar, educar e criticar nos contrapondo a homogeneidades históricas, artísticas e educacionais. Graças às temporalidades, construímos, recuperamos, revisamos, disputamos, atualizamos e renovamos sentidos e significados. As temporalidades da imagem nos permitem frequentar espaços inventados, mundos imaginados, rememorar experiências, associar, encadear, organizar e criar narrativas. As imagens proporcionam uma experiência de tempo que não sugere apenas a duração, mas possibilita a imersão em uma temporalização de mundos (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 85).

Na criação dos carimbos de borracha, prevaleceu a síntese na criação das imagens devido às especificidades da técnica e às limitações do material, resultando em imagens mais simples e sem traços fotográficos. Nas memórias trazidas pelos/as acadêmicos/as, prevaleceram as brincadeiras, os detalhes arquitetônicos da escola, os lugares mais lembrados como lugares e objetos afetivos, como a biblioteca e os livros.

As imagens representam diferentes aspectos da vida escolar, desde os edifícios até os objetos que fazem parte das memórias guardadas pelos/as acadêmicos/as sobre seu tempo de escola.



FIGURA 3.

Representação em serigrafia e aquarela da Escola Estadual de Ensino Médio Dom Pedro de Alcântara (Dom Pedro de Alcântara/RS)
Fonte: própria.

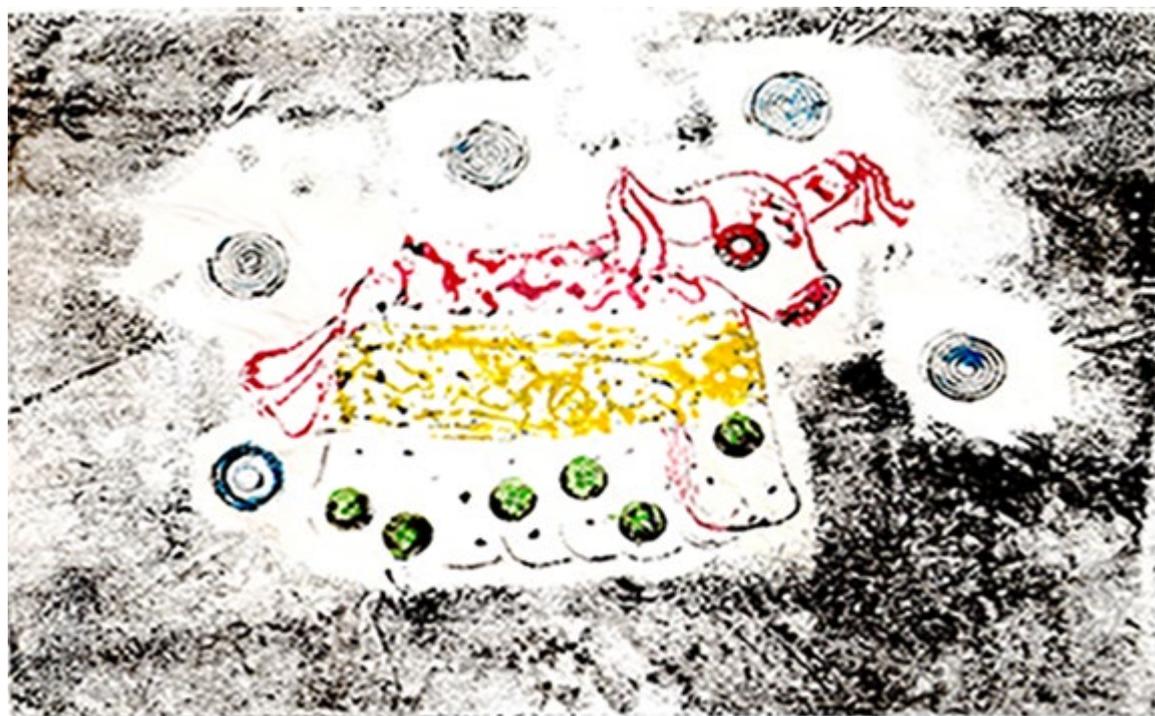


FIGURA 4.

Boi de Mamão: representação em cologravura e pintura a partir das memórias da escola (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Contim Portella – Criciúma/SC)
Fonte: própria.



FIGURA 5.

A Bandeira: representação em cologravura e pintura a partir das memórias da escola
Fonte: própria.



FIGURA 6.

Carimbos realizados em borracha escolar – óculos, livros e peça de jogo de xadrez
Fonte: própria.



FIGURA 7.

Livros: representação em carimbo a partir das memórias da escola (Escola de Educação Básica Professora Salete Scotti dos Santos – Içara/SC)
Fonte: própria.

Memória da Escola em Narrativas

As memórias dos estudantes sobre o ensino de Artes se apresentam também em forma de narrativas. Para Rosito (2010, p. 31),

Narrar histórias sobre nós mesmos é uma possibilidade de produzir imagens sobre a nossa trajetória. Desvela-se, neste processo criativo, a autoria oculta presente-esquecida, no adulto, que precisa de atenção. Assim, é essencial que o pesquisador e o professor reconheçam e cuidem desta autoria que neles habita.

São muitas as lembranças que os acadêmicos/as trazem sobre suas trajetórias escolares. Cada um/a vivenciou essa experiência de forma singular e única, pois são sujeitos com distintas histórias de vida e diferentes formas de conceber a vida e o mundo.

Alguns depoimentos foram selecionados para exemplificar essas singularidades:

Sempre fui uma estudante de nota regular, mas lembro-me que na oitava série, após oficialmente eu me adentrar na literatura, eu percebi que havia muitas possibilidades, foi a partir daí que eu não seguia mais o ritmo dos meus outros colegas, eu “vivía fora do ar”, não de um modo negativo, isso me ajudou bastante, pois era assim que eu permitia que o conteúdo apreendido em classe fosse além das quatro paredes e a nota de avaliação. Adorava as aulas de história e geografia. A biblioteca tornou-se meu lugar favorito da escola, foi nesse tempo também que comecei a usar óculos, porque segundo todo mundo, eu lia demais. Essa mudança estética/visual fez com que eu fosse taxada de cdf/nerd, não me fazia sentir mal, eu só questionava que eu não era tão esperta

assim. No último ano de escola, que foi mais decisivo para mim e para a maioria dos meus colegas, eu tinha a certeza do que faria, contudo as aulas e professores foram fundamentais para minha escolha de curso (ESTUDANTE 1, 2016, disciplina “Gravura e Pesquisa” – Licenciatura).

A autora acrescenta ainda que, a partir das experiências de vida de cada pessoa, o ato de lembrar não se torna único, mesmo que seja de uma mesma época, de um mesmo passado vivido por todos (OTTO, 2012).

A trajetória de vida de uma pessoa não pode ser compreendida como um conjunto coerente de acontecimentos, ordenados de forma linear. As memórias sobre a vida são reelaboradas a cada momento e, assim, podem apresentar lacunas, desvios e deslocamentos em relação aos seus contextos. Desenvolver processos de escolarização a partir da memória é criar possibilidades para entender que nos rastros da memória está a história. Tratando de priorizar uma história-memória e compreendê-la como relativa e provisória (OTTO, 2012, p. 104).

Nos depoimentos expostos acima, encontramos diversas formas de lembrar o tempo de escola, como: a existência de lugares de acolhimento como a biblioteca, professores que se diferenciavam dos demais, os intervalos do recreio, a disciplina de Artes que aparece como desprovida de conteúdo e na forma de transmitir conhecimento.

Também encontramos relatos de *bullying*, o que hoje já é mais discutido e denunciado que antigamente, relações de amizade que perduram até hoje, a vontade de ser professora no futuro e a descoberta da literatura incentivada pela escola.

O Lugar da Disciplina de Artes na Escola

No Quadro 2, trago um panorama geral sobre o número de depoimentos que fazem pensar sobre as experiências vivenciadas na disciplina de Artes no currículo escolar, no conjunto das lembranças sobre os tempos de escola.

Ao todo, foram colhidos 65 depoimentos entre os anos de 2013 e 2016 nas disciplinas de “Serigrafia e Pesquisa” e “Gravura e Pesquisa” (Licenciatura). Essas lembranças foram trazidas a partir de uma pergunta do questionário, na qual os/as acadêmicos/as foram indagados/as sobre as memórias que guardam da escola e da disciplina de Artes.

Seguem alguns depoimentos:

A maior parte das atividades feitas nas aulas de arte era de cunho visual – desenhos, colagens, pinturas. Porém, algumas vezes, lembro-me de participar de peças teatrais e grupos de dança, sendo que esse tipo de atividade não era dado somente nas aulas de arte (ESTUDANTE 9, 2013, disciplina “Serigrafia e Pesquisa” – Licenciatura).

Logo nas séries iniciais, do 1º ano até o 4º ano, tive aulas de artes com professores não formados na área, então não tive muitas atividades diferentes de pintar desenhos sobre datas comemorativas e criar desenhos cegos. Do 5º ano até o 3º ano do Ensino Médio, tive aulas com uma professora formada na Unesc, dentro da área de artes, então a partir desse momento, passei a conhecer artistas, desenvolver meu lado criativo, com desenhos, teatro, música, dança, fotografia, até chegamos a fazer gravura em madeira, mas a serigrafia só tive conhecimento mesmo na graduação (ESTUDANTE 10, 2013, disciplina “Serigrafia e Pesquisa” – Licenciatura).

Quando estava no ensino fundamental I, nós tínhamos a matéria de Educação Artística, não tenho lembranças de produções artísticas onde envolvesse a criação do aluno, apenas de desenhos mais direcionados e alguns estereotipados. Já nos últimos anos de colégio nós não tínhamos a matéria de arte, mas a Arte se fazia presente em outras matérias, como por exemplo, em literatura, onde eram estudados os movimentos e as escolas literárias. Em algumas matérias com história e espanhol também me lembro de ter estudado alguns artistas que se relacionavam com o conteúdo principal. O colégio também realizava saraus, onde os alunos apresentavam atividades relacionadas com literatura, teatro e música (ESTUDANTE 15, 2013, disciplina “Serigrafia e Pesquisa” – Licenciatura).

A partir dos depoimentos/relatos, podemos averiguar que o ensino de Artes na escola básica se torna mais atraente quando são trabalhados não somente a linguagem visual, mas também a música, a dança e o teatro; constatamos nos relatos que a linguagem da gravura aparece timidamente em relação às linguagens do desenho e da pintura.

Lembranças Escolares: onde está a gravura na disciplina de Artes?

No Quadro 3, são apresentadas as linguagens que foram trabalhadas na disciplina de Artes, a partir das lembranças trazidas pelos/as acadêmicos/as.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 21), “a arte desempenha um papel extremamente vital na educação das crianças. Quando a criança desenha, faz uma escultura ou dramatiza uma situação, transmite com isso uma parte de si mesma: nos mostra como sente, como pensa e como vê”.

Nos depoimentos colhidos junto aos alunos da disciplina de “Serigrafia

Ano/ disciplina	Serigrafia e Pesquisa (2ª fase)		Gravura e Pesquisa (3ª fase)	
	Nº depoimentos gerais	Nº depoimentos selecionados sobre a disciplina de Artes Visuais	Nº depoimentos gerais	Nº depoimentos selecionados sobre a disciplina de Artes Visuais
2013 (2º semestre)	23	6		
2014 (1º semestre)			14	4
2015 (2º semestre)	13	1		
2016 (1º semestre)			15	4

QUADRO 2.

Síntese da experiência desenvolvida no projeto “Memória da Escola” sobre as memórias da escola (2013-2016) - Fonte: elaboração própria.

e Pesquisa” (Licenciatura), ministrada em 2013, é perceptível que a disciplina de Artes, na maioria das vezes, se apresenta na experiência dos estudantes com fortes traços de uma concepção tradicional do ensino, havendo predominância das linguagens como o desenho e a pintura. Isso fica evidente nos depoimentos que seguem:

Com relação ao ensino da arte não tenho muitas memórias, várias vezes trocávamos de professora e nenhuma delas apresentava muito conteúdo. Poucas delas eram realmente formadas em arte, havia apenas uma, que, na grande maioria das vezes, encaminhava-nos desenhos, livre, cego, com alguns temas, mas sempre em folha A4 (ESTUDANTE 13, 2013, disciplina “Serigrafia e Pesquisa” – Licenciatura).

Na realidade lembro-me pouco sobre as aulas de artes, faz algum tempo que estudei lá e nesta época as aulas de artes ainda eram chamadas “Educação Artística”. A recordação que mais lembro em relação às aulas de artes é que esperávamos eu e meus colegas ansiosos pelos dias comemorativos para a confecção das lembrancinhas. Onde usávamos muitos materiais decorativos nestes trabalhos, exemplo (lantejolas, missangas, linhas, canutilhos e glitters coloridos, algodão etc.). Também desenhávamos muito e fazíamos dobraduras, não me recordo se eram mencionados nomes de artistas ou movimentos artísticos, acredito que não, pois não existe nenhum registro meu e nem de alguns colegas que me ajudaram no resgate desta memória (ESTUDANTE 21, 2013, disciplina “Serigrafia e Pesquisa” – Licenciatura).

Nota-se, nesses depoimentos, que a linguagem da gravura não era valorizada no ensino de Artes. Há um depoimento em que o estudante comenta que conheceu a gravura em madeira (xilografura) na escola, mas com a serigrafia (gravura por permeação) somente teve contato

Conteúdo Técnicas Incidência	2013 (2º se- mestre)	2014 (1º se- mestre)	2015 (2º se- mestre)	2016 (1º se- mestre)	TOTAL
Desenho/Pin- tura	12	13	12	7	44
Teatro	5	3	2	3	13
Música	1	1	1	1	4
Serigrafia	-	-	1	1	2
Gravura/Xilo- gravura	2	1 (Ca- rimbo)	1	-	4
Total/Ano	20	18	17	12	67

QUADRO 3.

Síntese das linguagens citadas pelos/as acadêmicos/as em relação à disciplina de Artes nos tempos de escola
Fonte: elaboração própria.

quando cursou a graduação em Artes Visuais.

O ensino mais inovador foi vivenciado por alguns/algumas acadêmicos/as na educação básica, conforme os depoimentos dos/as que cursaram a disciplina de “Gravura e Pesquisa” (Licenciatura), entre os anos de 2014 e 2016.

De acordo com os depoimentos dos/as acadêmicos/as, constatamos a quase inexistência da linguagem da gravura no ensino de Artes na escola básica. Verificou-se que as linguagens mais citadas são o desenho e a pintura.

A linguagem da gravura, em todas as suas variações, como xilogravura, isogravura, gravura em metal, carimbos, frotage, monotipia (linguagem desenvolvida também na pintura) e cologravura, como um conhecimento que revolucionou a Arte, poderia ser inserida na escola, pois essa linguagem, por sua característica múltipla, permite que várias reproduções sejam realizadas a partir da mesma matriz, o que permite que um maior número de pessoas tenha acesso a obras de arte, pois isso não acontece com o desenho e a pintura, que são obras únicas.

Conclusão

A questão que acompanhou este estudo foi a ausência, nos relatos dos estudantes, da prática da linguagem da gravura no ensino básico.

Passei, então, a partir de 2013 até 2016, nas disciplinas de “Gravura e Pesquisa” e “Serigrafia e Pesquisa”, aplicar um questionário, a fim de obter respostas às seguintes questões: o que os discentes trazem em suas memórias sobre suas experiências escolares relacionadas ao ensino de Artes na educação básica? Qual o lugar da gravura em relação às outras linguagens artísticas na escola?

Além das respostas textuais, também foram produzidas gravuras sobre as lembranças escolares. A partir das imagens trazidas pelos

discentes, foram realizadas várias produções artísticas na linguagem da gravura em diferentes técnicas, como serigrafias, cologravuras e carimbos. No processo, os/as estudantes modificam essas imagens por meio da pintura, da colagem, de técnicas mistas, trazendo para as fachadas das escolas uma visão mais colorida, lúdica e criativa de sua arquitetura tão tradicional.

Com o material coletado em mãos, foi realizada uma revisão bibliográfica dos conceitos de memória, experiência, ensino de Artes e formação docente, a fim de contextualizar o estudo do ponto de vista teórico.

Como método de investigação surgido nas Ciências Sociais, utilizaram-se as histórias de vida ou abordagem (auto)biográfica dos/as acadêmicos/as a partir das memórias trazidas pelos/as discentes de seu tempo de escola. Utilizou-se também a artografia ou pesquisa baseada em Arte, que traz o artista, o pesquisador e o professor permeando todo o processo.

Para identificar as representações que os sujeitos trazem sobre as escolas que frequentaram na educação básica, observamos que os relatos trazem a escola como espaço de acolhimento, onde as boas lembranças são revividas no espaço da biblioteca, nos horários do recreio, no tempo utilizado nos jogos como xadrez, nas brincadeiras e festividades como o Boi de Mamão, nas aulas de teatro, na descoberta da leitura e da literatura, nas amizades.

Para entender como os/as acadêmicos/as percebem a disciplina de Artes em suas trajetórias escolares, notamos, por meio de suas memórias e narrativas, que são relatadas como boas ou ótimas quando todas as linguagens artísticas são trabalhadas em sala de aula, não somente a linguagem visual, mas a dança, o teatro, a música, o cinema e a fotografia.

Alguns depoimentos relatam que os/as professores/as não tinham formação na área de Artes, o que não gerava um ensino propositivo, mas repleto de releituras, reproduções de obras, sempre o mesmo conteúdo,

os mesmos artistas, não havia liberdade para criar e as linguagens artísticas se repetiam sempre no desenho e na pintura.

Nos relatos, percebe-se que as experiências escolares são reativadas, pois não se retorna ao passado propriamente dito, mas ele nos modifica constantemente, fazendo-se presente no agora. Pelas imagens e relatos das experiências escolares, os/as acadêmicos/as fazem uma reflexão sobre seu tempo de escola, propondo o movimento de um outro tempo visto no agora. Assim, certamente, suas memórias refletirão em suas futuras atuações como professores /propositores no ensino de Artes.

Referências

COSTELLA, Antônio. **Introdução à gravura e à sua história**. Campos do Jordão, SP: Mantiqueira, 2003.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria, RS: UFSM, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria, RS: UFSM, 2013. p. 39-62.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: poetizar, fruir e conhecer a arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Entrevistas: a inquietude de professores-propositores. **Educação**, v. 31, n. 2, p. 1984-6444, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, v. 10, p. 7-28, 1993.

OTTO, Clarícia. **Nos rastros da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

PAGATINI, Rafael. **Marcas e transposições da memória: reflexões sobre Procedimentos utilizando a gravura**. 2012. 147 f. Dissertação

(Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrok. Pedagogia imaginal: uma narrativa formativa autobiográfica entre os lugares da saúde e da educação. *In*: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; CUNHA, Jorge Luiz da. **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto) biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria, RS: UFSM, 2017. p. 125-141.

Artigo submetido em: 15/10/2022

Aceito em: 17/12/2022



CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS E PARTICIPATIVAS: DESDOBRAMENTOS E POTÊNCIAS

Julia Pereira de Souza¹

Denise Adriana Bandeira²

CARTOGRAPHY OF COLLABORATIVE AND PARTICIPATORY PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND POWERS

CARTOGRAFÍA DE PRÁCTICAS COLABORATIVAS Y PARTICIPATIVAS:
DESARROLLOS Y FACULTADES

1 Mestre em Arte pela UNESPAR, licenciada em Artes Visuais pela UEPG e professora colaboradora pela UEPG. <<http://lattes.cnpq.br/1306794606303297>>, <<https://orcid.org/0000-0003-0503-9070>>, spjuliaps@gmail.com

2 Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, mestre em Educação pela UFPR, bacharel em Engenharia Civil UFPR e professora adjunta pela UNESPAR. <<http://lattes.cnpq.br/7336525235378003>>. <<https://orcid.org/0000-0001-8609-6610>>, denise.bandeira@unespar.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa a multiplicidade de termos adotados para caracterizar práticas artísticas colaborativas e participativas, para tanto, elenca definições que surgiram a partir da década de 1990 e suas particularidades. A investigação se justifica tanto por sugerir um mapeamento e uma organização cronológica desses estudos e desses modos de atuar no campo da arte, bem como por valorizar as especificidades dessas abordagens teóricas, distinguindo-as: novo gênero de arte pública, arte de margens, arte baseada em comunidades, estética relacional, arte dialógica, arte intervencionista, arte socialmente engajada, estética de emergência, virada social, arte participativa, virada pedagógica e arte colaborativa. Entre os objetivos desta pesquisa está refletir sobre a aproximação do público com essa tendência da produção contemporânea, incentivada por diversos autores situados em diferentes contextos locais. Para isso, se estabeleceu uma abordagem qualitativa e de levantamento bibliográfico, tratando-se de aportes dos teóricos principais, tais como: Suzanne Lacy, (1994), Bruce Barber, (1996), Deidre Williams (1997), Nicolas Bourriaud (1998) Grant H. Kester (1998, 2004, 2011, 2012), Jonas Ekeberg (2003), Claire Bishop (2006, 2008, 2012) e Reinaldo Laddaga (2006).

Palavras-chave: Arte contemporânea. Participação. Colaboração. Público.

ABSTRACT

This article analyzes the multiplicity of terms adopted to characterize collaborative and participatory artistic practices, therefore, it lists definitions that emerged from the 1990s and their particularities. This study is justified both by suggesting a mapping and a chronological organization of these studies and these ways of working in the field of art, as well as for valuing the specificities of these theoretical approaches, distinguishing them: new genre of public art, art of the margins, community-based art, relational aesthetics, dialogic art, interventionist art, socially engaged art, emergence aesthetics, social turn, participatory art, pedagogical turn and collaborative art. Among the objectives of this research is to reflect on the approach of the public with this trend of contemporary production, encouraged by several authors located in different local contexts. For this, a qualitative approach and a bibliographic survey were established, dealing with contributions from the main theorists, such as: Suzanne Lacy, (1994), Bruce Barber, (1996), Deidre Williams (1997), Nicolas Bourriaud (1998) Grant H. Kester (1998, 2004, 2011, 2012), Jonas Ekeberg (2003), Claire Bishop (2006, 2008, 2012) e Reinaldo Laddaga (2006).

KEYWORDS: Contemporary art. Participation. Collaboration. Public.

RESUMEN

Este artículo analiza la multiplicidad de términos adoptados para caracterizar las prácticas artísticas colaborativas y participativas, por lo tanto, enumera las definiciones que surgieron a partir de la década de 1990 y sus particularidades. Este estudio se justifica tanto al sugerir un mapeo y una organización cronológica de estos estudios como de estas formas de trabajar en el campo del arte, así como por valorar las especificidades de estos enfoques teóricos, distinguiéndolos: nuevo género de arte público, arte de los márgenes, arte comunitario, estética relacional, arte dialógico, arte intervencionista, socialmente arte comprometido, estética de emergencia, giro social, arte participativo, giro pedagógico y arte colaborativo. Entre los objetivos de esta investigación está reflexionar sobre el acercamiento del público con esta corriente de producción contemporánea, incentivada por varios autores ubicados en diferentes contextos locales. Para ello, se estableció un enfoque cualitativo y un levantamiento bibliográfico, abordando aportes de los principales teóricos, tales como: Suzanne Lacy, (1994), Bruce Barber, (1996), Deidre Williams (1997), Nicolas Bourriaud (1998) Grant H. Kester (1998, 2004, 2011, 2012), Jonas Ekeberg (2003), Claire Bishop (2006, 2008, 2012) e Reinaldo Laddaga (2006).

PALABRAS CLAVE: Arte contemporáneo. Participación. Colaboración. Público.

Introdução

Este artigo parte de uma revisão da recente produção bibliográfica e seus desdobramentos críticos, de que na arte contemporânea vários artistas começaram a explorar diferentes modos de participação e colaboração, se comprometendo em criar ações que unissem pessoas e ideias na esfera pública³. Além disso, aconteceram extensa proliferação de processos, modos relacionais, coautorias, trocas, ações de compartilhamento, recepção e propósitos de desmaterialização dos resultados, que tomam questões políticas e sociais como ponto de partida e de interesse para a atuação artística.

Especialmente, porque muitos perceberam a falta de um discurso sobre a relação dos indivíduos com a sociedade, bem como devido ao interesse em articular suas propostas com outros públicos além do circuito tradicional de arte. Embora, essa temática permeia as práticas artísticas ao longo da história da arte, observou uma retomada dessas ações em diferentes contextos. Neste sentido, se abordaram diversas correntes e terminologias, derivadas de acontecimentos que exploraram as questões de autoria, participação e colaboração, amplamente debatidas a partir da década de 1990, por autores como Suzanne Lacy (1994), Bishop (2003), Nicolas Bourriaud (1998), Grant Kester (2014) entre outros pesquisadores. Apresenta-se uma breve síntese, organizada cronologicamente, acerca de cada um dos termos selecionados e seus respectivos conceitos, além de um mapeamento.

É importante ressaltar que esse modo de investigação impõe uma lógica causal, considerada de causa e efeito e, assim, a complexidade dos fenômenos não foi abordada em sua totalidade, pois os mesmos coexistem e muitas vezes podem surgir em diferentes contextos e receber

³ Esta investigação fez parte de uma pesquisa de mestrado realizada entre 2020 e 2022 no Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Estadual do Paraná - Unespar.

denominações variadas.

Anos 1990: Do Novo Gênero de Arte Pública à Arte Dialógica

Nos anos de 1990, no cenário internacional, exposições tais como *Culture in Action*⁴, *Sonsbeek 93*⁵ e *Project Unité*⁶ foram precursoras e incentivadoras do envolvimento comunitário com a arte. Nesses projetos, curadores convidavam grupos de artistas para gerar trabalhos em locais específicos e fomentar a cultura local.

A diversidade dessas ações e dos modos de envolvimento, além de outras características desses acontecimentos e das respostas geradas nos locais, em função de diferentes condições, tais como contexto cultural, social e econômico. Eventos que foram oportunamente investigadas por pesquisadores, críticos e artistas, a partir de diferentes aportes teóricos ou perspectivas nomearam essas tendências.

A artista americana Suzanne Lacy (1994) percebeu uma reconfiguração da arte pública em resposta às combinações de autoria e participação entre artistas, comunidades e, também, com outros temas, tais como impacto pelos acontecimentos sociais e com atenção aos diferentes

4 Ocorrida em 1993 na cidade de Chicago, teve curadoria de Mary Jane Jacob e reuniu oito projetos, cada um deles desenvolvido por artistas ou coletivos por longos períodos de tempo, em comunidades populares. Surgindo como resposta à arte tradicional que estava tendo pouco ou nenhum efeito à população (SCANLAN, 1993).

5 Exposição exibida na cidade holandesa de Arnhem, em 1993, sob curadoria de Valerie Smith, que dividiu o espaço em três zonas: recreativa, urbana e cênica. A partir disso, dezenas de artistas do mundo todo que ainda não tinham reconhecimento notório, foram convidados a criar obras ambiciosas para cada espaço em específico, eles deveriam analisar as características locais e a identidade de seus residentes. (CAMERON, 1993)

6 Em 1993, o curador Yves Aupetitallot convidou artistas, arquitetos e designers para colaborarem com o bloco de apartamentos de baixa renda Unité d'Habitation, projetado por Le Corbusier, na cidade francesa de Firminy. O local foi escolhido para o estabelecimento de uma comunidade temporária para a expansão de suas práticas, assim os participantes eram convidados a atuar como habitantes e cada apartamento funcionou como um laboratório experimental, documentado em boletins informativos. (DECTER; ZAHM, 1993)

espaços urbanos. Ao escolher a expressão Novo gênero de arte pública (*New genre of public art*), a autora considerou as condições de acesso público e livre, englobando tanto monumentos tradicionais quanto outros tipos de manifestações já caracterizados na história da arte.

No entendimento de Lacy (1994), o conceito de arte pública incorpora obras instaladas além dos espaços tradicionalmente concebidos para exposições, portanto capazes de criar públicos. Ao optar por essa possibilidade de criação, o artista também se aproximava das interferências da obra de arte, unindo aspirações políticas e estéticas que resultam em um espaço cotidiano ressignificado.

Na continuidade das revisões dessas denominações, optou-se por comentar análises formuladas por diferentes autores nesse período, destacando-se o pesquisador canadense Bruce Barber (1996), por sua descrição da arte manifestada fora das instituições e pela expressão Arte de Margem (*Littoral art*). A abordagem de Barber tomou como ponto de partida a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas (1984)⁷ que tem o espaço como princípio fundamental para o seu entendimento enquanto a fala representa um campo fértil para comunicação. Defende Barber (1996), o artista não deveria criar suas práticas a partir da ação direta, mas de conhecimentos sobre o público abordado e do pensamento desse público acerca das noções discutidas na arte.

Em sua abordagem, Barber (1996), descreve 35 sentenças para conceituar a Arte de Margem, sendo a primeira delas⁸: “Litoral descreve a zona intermediária e móvel entre o mar e a terra e se refere metaforicamente a projetos culturais realizados predominantemente fora

7 Surge da interação entre, no mínimo, dois sujeitos que estabelecem relações interpessoais, com o objetivo de um entendimento comum. O que irá depender do sistema de ação criado entre os participantes e os conhecimentos que já acumulam, o que é denominado pelo autor como mundo de vida. (PINTO, 1995)

8 “Littoral describes the intermediate and shifting zone between the sea and the land and refers metaphorically to cultural projects that are undertaken predominantly outside the conventional contexts of the institutionalized artworld.” (Tradução nossa)

dos contextos convencionais do mundo da arte institucionalizado”.

A analogia proposta enuncia um espaço impermanente, marcado pelas mudanças constantes de um sistema complexo (BARBER, 1996). Assim, a relação entre público e privado se torna foco, seria a base para o desenvolvimento das ações artísticas com ênfase política, buscando a mudança social. Nesse contexto, o processo comunicativo se estabelece a partir de relações democráticas e de trocas. Enquanto trabalhos de arte como resultados de procedimentos diversos, também, seriam um mote para momentos de convívio entre indivíduos, possibilitando e encorajando a participação de todos os envolvidos. Destaca-se uma posição altruísta advinda desses projetos, reforçando a importância do outro na construção social.

No entanto, a questão avaliativa desses tipos de práticas artísticas coletivas, além de discutir questões de autoria e dos resultados esperados, continuava como um entrave para a aceitação desses projetos pelo próprio sistema da arte. Nesse período, em 1997, a australiana e integrante de coletivos de artes comunitárias, Deidre Williams conduziu uma pesquisa⁹ sobre a longa duração dos benefícios sociais, educacionais, artísticos e econômicos resultantes das práticas da arte baseada em comunidades, (*Community-based art*) refletindo sobre as tendências de engajamento social, produzidas até então por essa modalidade.

Ainda, que a maioria das justificativas para a continuidade desses projetos se vincule às questões econômicas, provavelmente sem um compromisso com a inter-relação entre as dinâmicas social, educacional e cultural, para Williams (1997), as estratégias econômicas sozinhas não vão atingir os objetivos almejados. Por outro lado, por se tratar de um trabalho resumido, quanto ao quesito da confiabilidade dos dados, a autora se prontificou a ampliar essa investigação, e realizar outros

⁹ Em 1994, foram avaliados 89 projetos de arte baseados na comunidade que haviam recebido financiamento pelo Community Cultural Development Unit of the Australia Council for the Arts.

estudos sobre produções com características semelhantes em cidades como Nottingham, Portsmouth e Hounslow na Inglaterra e Glasgow na Escócia e, também, em países como Finlândia. Criada com base na democracia cultural, essa possibilidade de prática artística pretendeu a valorização das conexões da rede social, empoderando o público por meio da interação compartilhada com artistas. (WILLIAMS, 1997).

Nessa síntese, Williams (1997) admite que não se deveria considerar as comunidades com propriedades estáveis, pois resultam da construção de vínculos e da soma das diferenças entre indivíduos. Constituindo-se em cada comunidade, um todo heterogêneo que valoriza tanto as individualidades quanto práticas de renovação dos vínculos. Capaz de produzir formas de acesso à cultura, democratizando-a e demonstrando como a criatividade pode ser desenvolvida por todos, conforme, tais argumentos, a autora¹⁰ concluiu que:

No entanto, a função da arte na sociedade é muito mais do que o conjunto de produtos criados por poucos para entretenimento público ou coleções particulares de arte. A produção colaborativa de arte é fundamental para expressar a cultura da comunidade, desenvolvendo capital humano e social, construção e reconstrução de comunidades e transformação de mentes, organizações e sociedade. (WILLIAMS, 1997, p. 33)

Por isso, Williams (1997) argumenta que o papel da arte vai ser fundamental como catalisador da geração de capitais sociais, por

10 “The existing frameworks for assessing the value of community-based arts practice are inadequate. The traditional or fine arts paradigm does not extend to embrace the concepts of cultural democracy, social capital or learning for human development. Yet the function of art in society is much more than the body of products created by a few for public entertainment or private art collections. The collaborative production of art is central to expressing community culture, developing human and social capital, building and re-building communities, and transforming minds, organizations and society. Yet there are many people who would not consider these outcomes as being even remotely associated with the arts or the role of government.” (Tradução nossa).

isso precisam ser criados caminhos para enfatizar o equilíbrio entre a produtividade capitalista e a manutenção social.

Em outro contexto e, em meados dos anos de 1990, o curador francês Nicolas Bourriaud, a partir da sua própria experiência como teórico e crítico e, depois, como diretor do *Palais de Tokyo*¹¹ em Paris (FR), local privilegiado para as manifestações contemporâneas de arte, propôs a expressão Estética Relacional¹² (*Relational aesthetics*). Nessa acepção, Bourriaud (2009) defendeu que o caráter relacional seria inerente à toda obra de arte, pois facilitaria os convites ao diálogo. Assim, nas produções que seguem essa tendência, a ênfase vai se concentrar nas experiências inter-humanas:

A prática do artista, seu comportamento enquanto produtor, determina a relação que será estabelecida com sua obra: em outros termos, o que ele produz, em primeiro lugar, são relações entre as pessoas e o mundo por intermédio dos objetos estéticos. (BOURRIAUD, 2009, p. 59)

E, dessa forma, a *priori* a obra de arte teria, segundo a argumentação do curador, a capacidade de conectar as pessoas entre si e ao mundo. Por outro lado, Bourriaud (2009) avaliou que os artistas, ao se alinharem às questões pertinentes da estética relacional, deveriam propor essencialmente dois tipos de obras: momentos de socialidade e objetos produtores de socialidade. Tais procedimentos acabaram por se tornar uma das principais referências para essas possibilidades de produção e Bourriaud (2009) propôs que essas obras deixem a periferia do mundo da arte e se tornem um gênero de produção, o que resultou quase em um

11 Inaugurado em 2002, sob curadoria de Jerome Sans e Nicolas Bourriaud, concebe um formato aberto de práticas artísticas, levando a criação de territórios de aprendizagem, que convidam o público a experimentar a arte em formação e se transformam a cada temporada.

12 Texto publicado pela primeira vez em 1997, na França, pela editora Les presses du réel.

fenômeno global, pela grande atenção obtida do setor público. (BISHOP, 2012)

Nessa conjuntura e em consonância com os principais circuitos de arte, Bourriaud (2009) propôs abordar em sua investigação, interesses da arte contemporânea, suas relações com a história e com a cultura, tais questões foram explicitadas a partir de análises e comentários sobre os trabalhos de artistas, tais como: Rirkrit Tiravanija, Henry Bond, Vanessa Beecroft, Maurizio Cattelan, Dominique Gonzalez-Foerster, Liam Gillick, Christine Hill, Carsten Höller, Pierre Huyghe, Miltos Manetas, Jorge Pardo, Philippe Parreno, Gabriel Orozco, Jason Rhoades e Douglas Gordon. Observa-se que o escopo teórico adotado pelo curador, revelou um caráter eurocêntrico nas escolhas dos artistas e das suas obras, bem como a ausência de uma abordagem histórica, pois não foi dada relevância a artistas que produziam sob esse mesmo arcabouço teórico e prático em outros lugares e tempos.

Outrossim, vale destacar as contribuições do historiador de arte estadunidense Grant Kester (1998) na concepção de uma arte dialógica (*Dialogic art*), que vão ao encontro da arte como forma de comunicação. Esses trabalhos, segundo o autor, surgem a partir de modos de troca entre indivíduos de diferentes comunidades, indo além da linguagem comum para criação de diálogos, negociações e debates entre os participantes. O termo empregado tem origem nos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin, conforme o linguista discorre no trecho a seguir:

A arte “dialógica” tem acesso a um terceiro estado, acima do verdadeiro e do falso, do bem e do mal assim como no segundo, sem que por isso se reduza a ele: cada ideia é a ideia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa. No lugar do absoluto encontramos uma multiplicidade de pontos de vista: os das personagens e o do autor que lhes é assimilado; e eles não conhecem privilégios nem hierarquia. (1997, p. 9, grifo do autor)

Assume-se então um papel democrático da arte, que considera diversas perspectivas como válidas, convidando-as à interação e possibilitando o compartilhamento de discursos. De acordo com Bakhtin¹³ (1997), a arte dialógica não é individual, sendo constituída através das relações sociais e da interação verbal, influenciada tanto pelos discursos constituídos anteriormente, bem como criando conexões futuras. Os diálogos desafiam os entendimentos do público e constroem percepções a partir das diferenças. É importante ressaltar que para o estabelecimento de diálogos frutíferos, ouvir é fundamental, assim o público deve estar disposto a perceber a arte e estar em relação com os demais participantes.

Anos 2000-2006: do Novo Institucionalismo à Virada Social

Nesses contextos e ao longo dos debates sobre a terminologia para nomear essas práticas, outra dinâmica importante foi o surgimento da primeira onda da crítica institucional, durante as décadas de 1960 e 1970, quando as instituições de arte passaram a ser examinadas de modo mais sistemático pelos artistas e outros participantes do sistema de arte. Outrossim, tratando-se de um movimento no cenário internacional, o crítico nórdico Jonas Ekeberg (2013), descreveu esse fenômeno considerando sua repercussão. Já nos anos 2000, o pesquisador identificou e analisou instituições, onde havia uma predominância de práticas alternativas, como laboratórios experimentais ou estúdios baseados em uma colaboração guiada por artistas.

Por outro lado, em uma síntese sobre a crítica institucional, devido aos descontentamentos em relação à comercialização e comunicação da arte, a pesquisadora brasileira Denise Bandeira (2017, p. 68) observou que esse acontecimento não difere tanto de outros movimentos artísticos

13 Texto publicado pela primeira vez em 1979, na Rússia, pela editora Iskustvo.

e, também, se desdobrou em diversas fases identificadas de acordo com a variedade dos seus objetivos: “Inúmeras tensões entre mercado, artista e público marcaram o desenvolvimento da arte e seus sistemas ao longo da história, bem como deram origem a cisões e rupturas entre esses polos”.

Nesse panorama, grande parte formado por organizações culturais europeias, passa-se a considerar tanto a importância das instituições engajarem a comunidade local e construírem um sentimento de pertencimento, quanto de seguirem as tendências de produção artística contemporâneas, com a criação de novos programas ou organizações baseadas em experimentações. Segundo a professora alemã Nina Möntaman (2006), esperava-se que os curadores produzissem discursos a partir das instituições, promovendo escolhas, formas de engajamento. Por essa via, a autora considera que as necessidades reais da comunidade precisavam ser ouvidas e contempladas para que se estabelecessem comunidades temporárias e ativas ao redor das instituições culturais (MÖNTAMAN, 2006).

Neste estudo, observam-se outras variações, tais como a expressão arte intervencionista (*Interventionist art*), conceituada pelo curador estadunidense Nato Thompson (2004) e adotada para nomear aquelas práticas que acontecem quando padrões cotidianos de experiência social são rompidos por práticas da arte. A globalização e a indústria cultural, segundo o mesmo autor, se combinam formando um terreno fértil para o intervencionismo, onde se conectam produtores e ambientes sociais, oferecendo a oportunidade de reflexão e potencial de participação social ativa.

Especialmente a partir dos anos de 1980, conforme Thompson (2004), são identificadas práticas de artistas que focam na intervenção política. Para tanto, os artistas criam táticas que os auxiliam na operação de sistemas de poder, trazendo questões políticas ao debate público através de estratégias diversas: “As ferramentas/táticas de um intervencionista

são utilizadas para desequilibrar, retrabalhar, retificar ou recuperar vários sistemas sociais” (THOMPSON, 2004, p. 102). O que exige que para chegar em um objetivo, mais de uma tática seja combinada, muitas vezes escapando dos domínios da arte enquanto área de conhecimento.

O termo arte socialmente engajada (*Socially engaged art*), cunhado pela historiadora e crítica de arte inglesa Claire Bishop (2006), reverbera descontentamentos da população, tenciona questões entre arte e política através de práticas ativistas.

Com essa finalidade e tendo interesses sócio coletivos, podem ser criadas estruturas que permitam o encontro de comunidades, construindo memórias coletivas através da comunicação e valorizando os conhecimentos gerados pela comunidade. Bishop (2006, p. 3) argumenta que essas produções levaram a uma virada social na arte¹⁴, pela produção de obras que envolvem pessoas como matéria prima, ao afirmar que: “Para os defensores da arte socialmente engajada, a energia criativa das práticas participativas reumaniza – ou, pelo menos, delineou – uma sociedade entorpecida e fragmentada pela instrumentalidade repressiva da produção capitalista”.

Essas tendências de engajamento social, também, aferidas pela pesquisa artística, segundo Bishop (2006), possibilitam que a arte venha a ser orientada por questões éticas, sensibilizando a sociedade na percepção do entorno e de si mesma, de modo mais profundo. Tem-se que essas produções são desmaterializadas e anti-mercadológicas, por essa via se valoriza mais o processo do que o resultado final, através de ferramentas e procedimentos transdisciplinares atinentes ao campo da antropologia.

Por fim, uma última contribuição deste levantamento, foi a identificação da expressão Estética da Emergência (*Estetica de la emergencia*), formulada pelo escritor argentino Reinaldo Laddaga (2006), nos anos

14 Do inglês, social turn, indica a arte voltada às questões de ordem social.

2000. Essa conceituação ressalta a transição entre um antigo regime estético e um novo regime prático das artes e que, também, se aproxima da vida comum, criando estratégias para que os artistas se agenciem com comunidades ou que as construam.

Nesse sentido, para abordar essas práticas foi preciso constituir uma teoria multidisciplinar, unindo reflexões literárias, artísticas, filosóficas e midiáticas que sinalizam um novo momento da cultura amplamente vinculado à aprendizagem coletiva, ao ativismo político e também à investigação científica. Além do mais, Laddaga (2006) desenvolve sua abordagem em concomitância com um movimento de minorias. Nesse aporte se destaca também por olhar e avaliar as ações de artistas latino-americanos de modo mais atento, expondo a diversidade de linguagens das produções em emergência na cena local e como esse desenvolvimento ocorre de modo articulado em relação às comunidades nas quais se está inserido.

O autor define ainda que esse modelo aponta para formas de organização cultural interdisciplinares, articulando artistas e comunidade para a formação de ecologias culturais baseadas na realidade cotidiana (LADDAGA, 2006).

Trata-se do surgimento de um regime das artes mais voltado à prática, entendendo que essa emergência é um caminho para aprendizagem, pois a arte cria trajetos de experimentação do mundo físico e sensível por meio de códigos abertos.

Contudo, Bishop (2008, p. 148), ao escolher o termo virada social¹⁵ (*Social turn*), demonstra preocupação com os critérios pelos quais essas novas práticas estavam sendo submetidas: “A crítica mais séria que surgiu em relação à arte socialmente colaborativa foi organizada de maneira particular: a virada social na arte contemporânea incitou uma virada ética

15 O crítico norte-americano Hal Foster (2014) já tinha adotado a expressão virada social para significar novas abordagens entre arte e ciências sociais, ações que procuravam intensificar relações com a sociedade, a história, a economia e a política.

na crítica da arte”.

Desse modo, a ética passa a ser mais valorizada que a estética em grande parte das ações, no entanto para Bishop (2008) essa característica demonstra uma falta de critérios da crítica. De acordo com essa abordagem, a autora aponta que os melhores trabalhos derivados desses conceitos levam para uma força contraditória entre a autonomia da arte e a intervenção social, possibilitando o confronto entre aspectos humanos dolorosos e desconfortáveis.

Anos 2006-2019: da Arte Participativa à Arte Irrequieta

No entanto, os argumentos centrais de Bishop (2012) em defesa da virada social, passaram a girar em torno de uma história contínua de tentativas de repensar a arte a partir do coletivo. De acordo com a autora, ressalta-se que, embora suas teorias pareçam semelhantes às reflexões de Bourriaud, seu foco não está na estética, mas na potência da participação como processo politizado.

Assim, ao elaborar a noção de participação na arte, Bishop (2012) opta por um sentido mais restrito que o de engajamento social. De acordo com a autora, esses projetos tendem a ser mais efetivos quando envolvem os encontros ao vivo, promovidos de forma democrática em favor do empoderamento dos sujeitos para constituição de uma convivência capaz de restaurar os laços sociais¹⁶:

Em vez de abastecer o mercado com commodities, a arte participativa é percebida como um canal do capital simbólico

16 “Instead of supplying the market with commodities, participatory art is perceived to channel art’s symbolic capital towards constructive social change. Given these avowed politics, and the commitment that mobilizes this work, it is tempting to suggest that this art arguably forms what avant-garde we have today: artists devising social situations as a dematerialized, anti-market, politically engaged project to carry on the avant-garde call to make art a more vital part of life.” (Tradução nossa)

da arte para uma mudança social construtiva. Dadas essas políticas declaradas e o compromisso que mobiliza este trabalho, é tentador sugerir que esta arte forma a vanguarda que temos hoje: artistas concebendo situações sociais como um projeto desmaterializado, anti-mercado e politicamente engajado para levar adiante o chamado de vanguarda para tornar a arte uma parte mais vital da vida. (2012, p. 12 – 13)

Essa forma de produção artística se contrapõe a lógica capitalista, ao valorizar o processo em detrimento do produto, criando condições para que a arte se aproxime da experiência da vida comum. Ao mesmo tempo, Bishop (2006) reforça a importância do paradoxo e da negação para a criação estética, ampliando as possibilidades da arte participativa através de um caráter ambíguo. Enfim, ao finalizar suas análises, Bishop (2012) comenta as relações entre arte e educação, afirmando que a arte participativa (*Participatory art*) incita a pensar essas categorias de forma mais elástica. Assim, sugere-se uma arte sem público, onde todos assumem o papel de produtores a partir de projetos pedagógicos experimentais.

Essas percepções e o entrelaçamento entre arte e educação, foram desenvolvidas a partir da expressão Virada Pedagógica (*Pedagogical turn*), como tema de um artigo publicado pela artista estadunidense Kristina Lee Podesva (2007) ao analisar ações artísticas desenvolvidas a partir de paradigmas da educação crítica. De acordo com essa autora, geralmente esses projetos ocorrem envolvidos com o discurso acadêmico. Nessas pesquisas, Podesva elenca dez tópicos para caracterizar os projetos que envolvem¹⁷ uma virada pedagógica da arte:

17 “1. A school structure that operates as a social medium. 2. A dependence on collaborative production. 3. A tendency toward process (versus object) based production. 4. An aleatory or open nature. 5. An ongoing and potentially endless temporality. 6. A free space for learning. 7. A post-hierarchical learning environment where there are no teachers, just co-participants. 8. A preference for exploratory, experimental, and multi-disciplinary approaches to knowledge production. 9. An awareness of the instrumentalization of the academy. 10. A virtual space for the communication and distribution

1. Estrutura escolar que funciona como meio social. 2. Dependência da produção colaborativa. 3. Uma tendência para a produção baseada em processo (versus objeto). 4. Uma natureza aleatória ou aberta. 5. Uma temporalidade contínua e potencialmente interminável. 6. Um espaço livre para aprender. 7. Um ambiente de aprendizagem pós-hierárquico onde não há professores, apenas coparticipantes. 8. Preferência por abordagens exploratórias, experimentais e multidisciplinares à produção de conhecimento. 9. Uma consciência da instrumentalização da academia. 10. Um espaço virtual para comunicação e distribuição de ideias. (2007)

Avalia-se que, ao longo da história da arte, foram inúmeras e diversas as implicações dessas experimentações artísticas no campo pedagógico, criando ambientes suscetíveis a aprendizagem a partir da aplicação prática de elaborações teóricas e da disseminação desse conhecimento.

Nesse período, tendo experimentado as transformações no sistema de ensino no contexto europeu frutos da Declaração de Bolonha¹⁸, a curadora inglesa Irit Rogoff (2008) manifestou preocupação em relação à mercantilização do conhecimento, analisando o desenvolvimento de metodologias experimentais criadas por artistas¹⁹. Nesse estudo, a maioria desses projetos se concentrava em ações que amplificam as possibilidades das instituições de arte, engajando novas ideias e, por isso, a curadora ressalta o caráter educativo, cuja ênfase recai sobre o potencial afetivo das exposições, adotando um ponto de vista multifocal

of ideas.” (tradução nossa)

18 Firmada em 1999 por 29 países (incluindo o Reino Unido) na cidade de Bolonha - Itália, propunha unificar o sistema de ensino superior, concretizando o chamado Espaço Europeu de Ensino Superior, recebeu diversas críticas de pensadores, educadores e artistas..

19 Alguns desses programas são descritos em texto publicado na Plataforma e-flux fundada em 1998 e que reúne publicações e arquivos de curadorias e projetos artísticos, também edita mensalmente um jornal online com contribuições de críticos, curadores e artistas.

acerca das relações estabelecidas entre a produção de conhecimento e a criação artística:

Na melhor das hipóteses, a educação forma coletividades – muitas coletividades fugazes que vão e vêm, convergem e se desfazem. Essas são pequenas comunidades ontológicas impulsionadas pelo desejo e pela curiosidade, consolidadas pelo tipo de empoderamento que vem do desafio intelectual (ROGOFF, 2008²⁰).

Assim, a arte se aproxima da educação com o objetivo de construir coletividades e criar possibilidades de formulações críticas com os participantes. Defende Rogoff (2008) que, além da prerrogativa de criação de novos formatos, a virada pedagógica implica no reconhecimento de reflexões importantes acerca desses projetos, seus interesses e resultados.

Em meados da década de 2010, a professora brasileira Mônica Hoff Gonçalves (2014) analisou uma virada educacional²¹ (*Self-organized pedagogies, pedagogical aesthetics, educational turn*) nas práticas artísticas e, também, incluiu as práticas curatoriais a partir de um contexto nacional, entendendo que essas questões se desenvolveram de modo mais lento e difuso no Brasil. No início, tratavam-se de métodos e práticas educativos referentes a nichos específicos e seus produtos culturais, logo compostos por aspectos artísticos, institucionais, políticos e educacionais. Configurando desdobramentos em processos emancipatórios, mesmo que dentro das instituições. (GONÇALVES, 2014)

20 “At its best, education forms collectivities—many fleeting collectivities that ebb and flow, converge and fall apart. These are small ontological communities propelled by desire and curiosity, cemented together by the kind of empowerment that comes from intellectual challenge.” (Tradução nossa)

21 O termo virada educacional é o mais amplamente difundido no Brasil, no entanto as várias terminologias indicam uma constante reflexão teórica. Enquanto educação engloba diversas formas de ensinar e aprender, a pedagogia a técnicas e métodos específicos, principalmente voltados à educação formal.

Neste levantamento foram identificadas e comentadas uma variedade de expressões cunhadas ao longo dos anos 1990 e 2000, por teóricos distribuídos em diversas partes do mundo que analisaram as práticas de participação em detrimento dos resultados de formalização dos trabalhos de arte, foram um sintoma da contemporaneidade ao revelarem diferentes tipologias, não apenas no período no qual se inserem, como também, pelas características globalizadas dessa discussão e pelas semelhanças e diferenças apreendidas.

Observa-se que as práticas de produção da arte já receberam diversas denominações e readequações teóricas de acordo com cada perspectiva específica, compondo uma rede conceitual que abrange uma série de ações artísticas, explorando seus potenciais políticos, sociológicos, dialógicos, etc. Neste panorama, identifica-se em comum um foco nas relações sociais estabelecidas nos contextos que foram abordados pelos projetos, cuja direção principal se concentra na aproximação entre arte e vida, a partir de práticas interdisciplinares e multidisciplinares.

O deslocamento das funções do artista, da obra e do espectador pretende um modo mais democrático de fruição, não hierarquizado, combinando aspectos da autoria e multiplicando os sítios de localização para além dos espaços tradicionais e do sistema da arte, criando momentos de coletividade a partir de ações de variações de ordem estética e de trocas sociais.

Referências

BARBER, Bruce. **Littoralist Art Practice and Communicative Action**. Disponível em: <http://www.brucebarber.ca/index.php/littorialist>. Data de acesso: 03 de fev. de 2020.

BISHOP, Claire. **Antagonism and relational aesthetics**. October, vol. 110, Fall 2004, pp. 51-80.

BISHOP, Claire. **Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship**. New York: Verso, 2012.

BISHOP, Claire. A virada social: colaboração e seus desgostos. **Revista Concinnitas**, ano 9, v.1, n. 12, 2008.

BISHOP, Claire. **Participation**. Cambridge; London: The MITPress & White chapel, 2006. Disponível em: <https://monoskop.org/images/b/b1/BishopClaireedParticipation.pdf>. Data de acesso: 03 de fev. de 2020.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAMERON, Dan. **Sonsbeek 93**. Disponível em: <https://www.artforum.com/print/199309/sonsbeek-93-33730>. Data de acesso: 16 de fev. de 2021.

CREAGH, Robyn e MCGANN, Sarah. **Visual spatial enquiry: diagrams and metaphors for architects and spatial thinkers**. Nova lork: Routledge, 2019.

DECTER, Joshua e ZAHM, Olivier. **ProjectUnité, Firminy**. Disponível em:

<https://www.artforum.com/print/199309/project-unite-firminy-33735>.
Data de acesso: 16 de fev. de 2021.

EKEBERG, Jonas. Institutional Experiments between Aesthetics and Activism. In: HEBERT, S; KARLSEN, A. S. (Orgs.). Self-Organized. London: **Open Editions**: 2013. Disponível em: <https://politicsexpositivas.files.wordpress.com/2015/01/ekeberg.pdf>. Data de acesso: 03 de fev. de 2021.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto brasileiro**. 272 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Artes. Porto Alegre, 2014.

GRANT, Kester. **Conversation Pieces: The Role of Dialogue in Socially-Engaged Art**. Disponível em: http://camusf.edu/CAM/exhibitions/2008_8_Torolab/Readings/Conversation_PiecesGKester.pdf. Data de acesso: 17 de fev. de 2021.

GRANT, Kester. **Interview with Grant Kester**. Disponível em: http://martinkrennnet/the_political_sphere_in_art_practices/?pageid=1878. Acesso: 03 de fev. de 2020.

FOSTER, Hal. **O retorno do real: A vanguarda no final do século XX**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

LACY, Suzanne. **Mapping the terrain: New genre of public art**. Seattle: Bay Press, 1995. Disponível em: https://monoskop.org/images/7/7c/Lacy_Suzanne_ed_Mapping_the_Terrain_New_Genre_Public_Art_1995.pdf. Data de acesso: 06 de fev. de 2020.

LADDAGA, Reinaldo. **Estética de la emergencia: la formación de otra cultura de las artes**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2006. Disponível em: https://artenocampo.files.wordpress.com/2013/10/laddaga_reinaldoestetica_de_la_emergencia.pdf . Acesso: 06 de fev. de 2020.

MÖNTMANN, Nina. **Transforming Communities**. Disponível em: <http://www.heikejung.de/text-moentmann.pdf>. Acesso: 03 de fev. de 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. **Paidéia, FFCLRP, Ribeirão Preto**, p. 77-96, Fev./Ago, 1995.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia, FFCLRP, Ribeirão Preto**, p.77-96 Fev./Ago, 1995, n. 8-9. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1995000100007>. Epub 18 Abr 2012. ISSN 1982-4327.

PODESVA, Kristina Lee. **A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art**. Disponível em: <https://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>. Acesso: 27 de mai. de 2021

ROGOFF, Irit. **Turning**. Disponível em: <https://www.eflux.com/journal/00/68470/turning/>. Acesso: 06 de fev. de 2020.

SCANLAN, Joseph. **Culture in action**. Disponível em: <https://www.frieze.com/article/cultureaction>. Acesso: 16 de fev. de 2021.

THOMPSON, Nato. **Living as form: socially engaged art from 1991-**

2011. In: BECKER, Carol. *Microutopias: public practice in the public sphere*. 1. ed. Nova Iorque: Creative Time. 2012.

THOMPSON, Nato. *Living as form: socially engaged art from 1991-2011*. In: BECKER, Carol. (Orgs.). **Microutopias: public practice in the public sphere**. 1. ed. Nova Iorque: Creative Time. 2012.

WILLIAMS, Deidree. **How the arts measure up: Australian research into Social Impact**. Disponível em: <https://arestlessart.files.wordpress.com/2016/11/1997-deidre-williams-how-the-arts-measure-up.pdf>. Acesso: 14 de jul. de 2022.

Artigo submetido em: 30/08/2022

Aceito em: 17/12/2022



FOTOGRAFIAS DE BERENICE ABBOTT E GISÈLE FREUND: TROCA DE OLHARES ENTRE MULHERES QUE AMAVAM MULHERES

Lívia Bittencourt Auler¹

PHOTOGRAPHS BY BERENICE ABBOTT AND GISÈLE FREUND: EXCHANGE OF GLANCES BETWEEN WOMEN WHO LOVED WOMEN

FOTOGRAFÍAS DE BERENICE ABBOTT Y GISÈLE FREUND: INTERCAMBIO DE MIRADAS ENTRE MUJERES QUE AMABAN MUJERES

¹ Mestra em Artes Visuais com ênfase em História, Teoria e Crítica de Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3315548770040845>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5484-3295>. E-mail: liviauler@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo apresenta retratos de mulheres que se relacionaram afetivamente com outras mulheres, através do trabalho de duas fotógrafas lésbicas: Berenice Abbott e Gisèle Freund. As fotografias de ambas as artistas foram feitas principalmente dentro do círculo artístico europeu, sobretudo parisiense, durante a primeira metade do século XX. Além de dissertar sobre as fotógrafas e suas produções, também serão comentados aspectos da vida e obra de cada retratada; entre elas estão as artistas e escritoras Marie Laurencin, Colette, Djuna Barnes e Janet Flanner. A partir desta pesquisa, foi possível observar a relevância da criação de laços entre essas mulheres, explicitados pela troca de olhares entre fotógrafa e fotografada, para a sustentação de um senso de comunidade e construção de identidade entre mulheres lésbicas. Dessa forma, este artigo procura ampliar a reflexão sobre o tema na historiografia da arte e reafirmar a importância de visibilizar os relacionamentos entre mulheres, os quais, por muito tempo, foram largamente ocultados.

Palavras-chave: Fotógrafas lésbicas. Berenice Abbott. Gisèle Freund. Retratos. Feminismo.

ABSTRACT

This article presents portraits of women who had romantic relationships with other women, through the work of two lesbian photographers: Berenice Abbott and Gisèle Freund. The photographs of both artists were taken mainly within the European artistic circle, especially in Paris, during the first half of the 20th century. In addition to exploring the photographers' biographies and their productions, aspects of the life and work of each portrayed woman will also be discussed; among them are the artists and writers Marie Laurencin, Colette, Djuna Barnes and Janet Flanner. Through this research, it was possible to observe the importance of creating bonds between these women, highlighted by the exchange of glances between photographer and photographed, to support a sense of community and construction of an identity among lesbian women. Thus, this article seeks to expand the reflection on lesbian women in art historiography and reaffirm the relevance of making visible the relationships between women, which, for a long time, were largely hidden.

Keywords: Lesbian photographer. Berenice Abbott. Gisèle Freund. Portraits. Feminism.

RESUMEN

Este artículo presenta retratos de mujeres que mantuvieron relaciones afectivas y románticas con otras mujeres, a través del trabajo de dos fotógrafas lesbianas: Berenice Abbott y Gisèle Freund. Las fotografías de ambas artistas fueron realizadas principalmente dentro del círculo artístico europeo, sobre todo parisino, durante la primera mitad del siglo XX. Además de disertar sobre las fotógrafas y sus producciones, también se tratarán aspectos de la vida y obra de cada retratada; entre ellas están las artistas y escritoras Marie Laurencin, Colette, Djuna Barnes y Janet Flanner. A partir de esta investigación, fue posible observar la importancia de crear vínculos entre estas mujeres, explicitados por el intercambio de miradas entre fotógrafa y fotografiada, para sustentar un sentido de comunidad y construcción de identidad entre mujeres lesbianas. De este modo, este artículo busca ampliar la reflexión sobre las mujeres lesbianas en la historiografía del arte y reafirmar la importancia de visibilizar las relaciones entre mujeres que, durante mucho tiempo, estuvieron en gran medida ocultas.

Palabras clave: Fotógrafas lesbianas. Berenice Abbott. Gisèle Freund. Retratos. Feminismo.

Introdução

Este artigo faz parte de uma pesquisa que visa trazer visibilidade a artistas lésbicas do passado. Ao olharmos para a historiografia da arte, é possível constatar que as produções de mulheres artistas foram largamente ofuscadas, especialmente até os anos 1970 – quando historiadoras², impulsionadas pelo movimento feminista, começaram a buscar referências de mulheres artistas na história da arte e a questionar os parâmetros de validação no campo das artes visuais.

Quando essas artistas não se conformavam com o padrão heterossexual e buscavam mostrar seus relacionamentos com outras mulheres, as camadas de invisibilidade mostravam-se ainda mais complexas. Isso vai ao encontro do que argumenta a pesquisadora Adrienne Rich, especialmente ao dissertar sobre a heterossexualidade compulsória e como esta mantém-se através do apagamento e da destruição de registros e imagens documentando a realidade da existência lésbica (RICH, 2010).

Sendo assim, serão evidenciados justamente esses rastros, colocando-os a partir da perspectiva das próprias mulheres. Neste momento, portanto, será destacada a potência de uma troca de olhares entre uma lésbica que fotografa outra mulher lésbica ou bissexual. Pois, nessa troca, elas transformam-se em seus próprios espelhos e, a partir desses reflexos, reconstroem-se com base nelas mesmas, e não na tradicional visão falocêntrica. É isso que Berenice Abbott e Gisèle Freund fizeram em seus retratos.

As artistas em questão possuem muito em comum: ambas foram mulheres lésbicas e fotógrafas que atuaram especialmente durante a primeira metade do século XX; e, apesar de terem suas origens em países diferentes, passaram significativos anos de suas vidas na França.

² Como, por exemplo, as pesquisadoras Linda Nochlin, Griselda Pollock e Germaine Greer.

Ambas retrataram diversas personalidades e intelectuais da época mas, como já mencionado, a ênfase neste artigo será em mulheres que tiveram relações afetivas e/ou sexuais com outras mulheres. Esses retratos serão evidenciados para discutir não apenas sobre as fotógrafas e suas produções, mas também sobre as retratadas.

Independentemente de estarem conscientes ou preocupadas em gerar uma identidade visual lésbica, as ideias de comunidade, identificação e representação estão presentes nesses retratos. Assim, o ato de visualizar os trabalhos em conjunto propicia uma grande multiplicidade de olhares sobre essas vivências e cria, ainda, novas possibilidades na construção dessas identidades.

De acordo com Sonja Ruehl (1991), é interessante especular sobre o lugar da fotografia em aperfeiçoar a definição da identidade lésbica no momento em questão. Para isso, é preciso ter em conta a distribuição das imagens fotográficas para o domínio público – como elas apareciam na imprensa popular ou nas publicações literárias da época (RUEHL, 1991). Dessa forma, é importante destacar que nesse período histórico as lésbicas estavam finalmente sendo nomeadas – entretanto, principalmente através de discursos médicos que as patologizavam e as descreviam como mulheres invertidas³. Consequentemente, a sociedade e as produções literárias as colocavam, muitas vezes, como doentes e destinadas à infelicidade.

Apesar disso, na mesma época em que esses discursos estavam sendo difundidos, o lesbianismo estava em alta e as relações entre mulheres chegaram a ser consideradas chiques e elegantes em alguns círculos boêmios e artísticos (FADERMAN, 1998). De acordo com Tirza True Latimer (2005), a lésbica muitas vezes representava a nova mulher, a mulher independente.

Sendo assim, torna-se essencial olhar para as fotografias de Berenice

3 Ver SHOWALTER, Elaine. Anarquia sexual: Sexo e cultura no fin de siècle. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

Abbott e Gisèle Freund tendo em mente esse contexto. Ainda, é pertinente pensar na técnica da fotografia como um potente significante nesses trabalhos. Em sua tese de doutorado, a própria Gisèle⁴ argumenta que

ao estudar alguns aspectos da história da fotografia, intentemos elucidar a história da sociedade contemporânea, a fim de demonstrar, mediante um exemplo concreto, as relações que provocam uma mútua dependência entre as expressões artísticas e a sociedade, e de que modo as técnicas da imagem fotográfica transformaram nossa visão de mundo (FREUND, 1983, p. 9).

Não apenas ao estudar a história da fotografia ela estava fazendo isso, mas também ao fotografar o mundo ao seu redor – e, neste caso em especial, as mulheres que, como ela, relacionavam-se com outras mulheres. Ao registrá-las, a fotógrafa estava também contribuindo para transformar essa visão de mundo.

Segundo a artista e pesquisadora Tee Corinne, que produziu a partir dos anos 1970, a fotografia pode ter sido escolhida por mulheres lésbicas como um meio de expressão justamente por ser um instrumento essencialmente narrativo e, “talvez por isso, fotógrafas lésbicas, mais do que qualquer outro grupo de mulheres artistas, celebraram as conexões entre sua arte e suas vidas” (CORINNE, 1997, p. 18). Berenice Abbott e Gisèle Freund, apesar de não celebrarem de forma explícita essas conexões, podem ser vistas, especialmente através dos retratos que serão abordados, como um exemplo disso.

4 Mencionarei, diversas vezes, os primeiros nomes das artistas abordadas, e não os sobrenomes. Faço isso com a intenção de desestabilizar a lógica patriarcal de sermos nomeadas pelo sobrenome paterno.

Firmes olhares nos retratos de Berenice Abbott

Berenice Abbott (1898 – 1991) nasceu no estado de Ohio, nos Estados Unidos. Em 1918, foi para Nova Iorque com a intenção de estudar jornalismo. Entretanto, após sentir o clima da capital, ela optou pelo curso de artes, interessando-se especialmente por escultura e pintura. A jovem, que anteriormente sonhava em ser escritora, apaixonou-se não só pela arte da escultura, como também pela escultora Thelma Wood (1901 – 1970), com quem teve um breve relacionamento. O retrato de Thelma foi feito em Paris, após o término do romance – pois as duas seguiram amigas.

Em 1921, Berenice muda-se para a Europa – com pouco dinheiro e sem muitos planos, apenas com a vontade de mergulhar no mundo artístico. Em Paris, capital das artes naquele momento, estudou na *Académie de la Grande Chaumière*. Teve, também, uma breve passagem pela cidade de Berlim, onde estudou fotografia na *Staatliche Kunstschule*.

Na capital francesa, Berenice passou a trabalhar como assistente do já reconhecido artista e fotógrafo Man Ray. Primeiramente ela foi responsável pelas impressões, mas, depois de um tempo, passou a assumir diversas sessões de fotos – inclusive a pedido dos clientes. Em decorrência do êxito na fotografia e com a ajuda de alguns amigos, entre eles a colecionadora de arte Peggy Guggenheim, a fotógrafa abriu seu próprio estúdio em 1926. Ela explica: “Eu não decidi ser uma fotógrafa, apenas aconteceu de eu cair nisso” (ABBOTT apud FRIEDEWALD, 2014, p. 8).

Durante esses anos em Paris, Berenice fotografou artistas e personalidades que circulavam na capital, entre eles estavam Coco Chanel, James Joyce, Peggy Guggenheim e Jean Cocteau. Todavia, como já argumentado, neste artigo serão destacadas mulheres que tiveram relacionamentos com outras mulheres, como Djuna Barnes, Janet Flanner, Solita Solano, Adrienne Monnier, Sylvia Beach, Jane Heap, Margaret



FIGURA 1.

Berenice Abbott, Thelma Wood, ca. 1922. Impressão sobre papel prata/gelatina. Fonte: <<https://fineart.ha.com/itm/photographs/berenice-abbott-american-1898-1991-portrait-of-thelma-wood-circa-1922gelatin-silver-printed-later9-1-2-x/a/5298-73061.s>>.

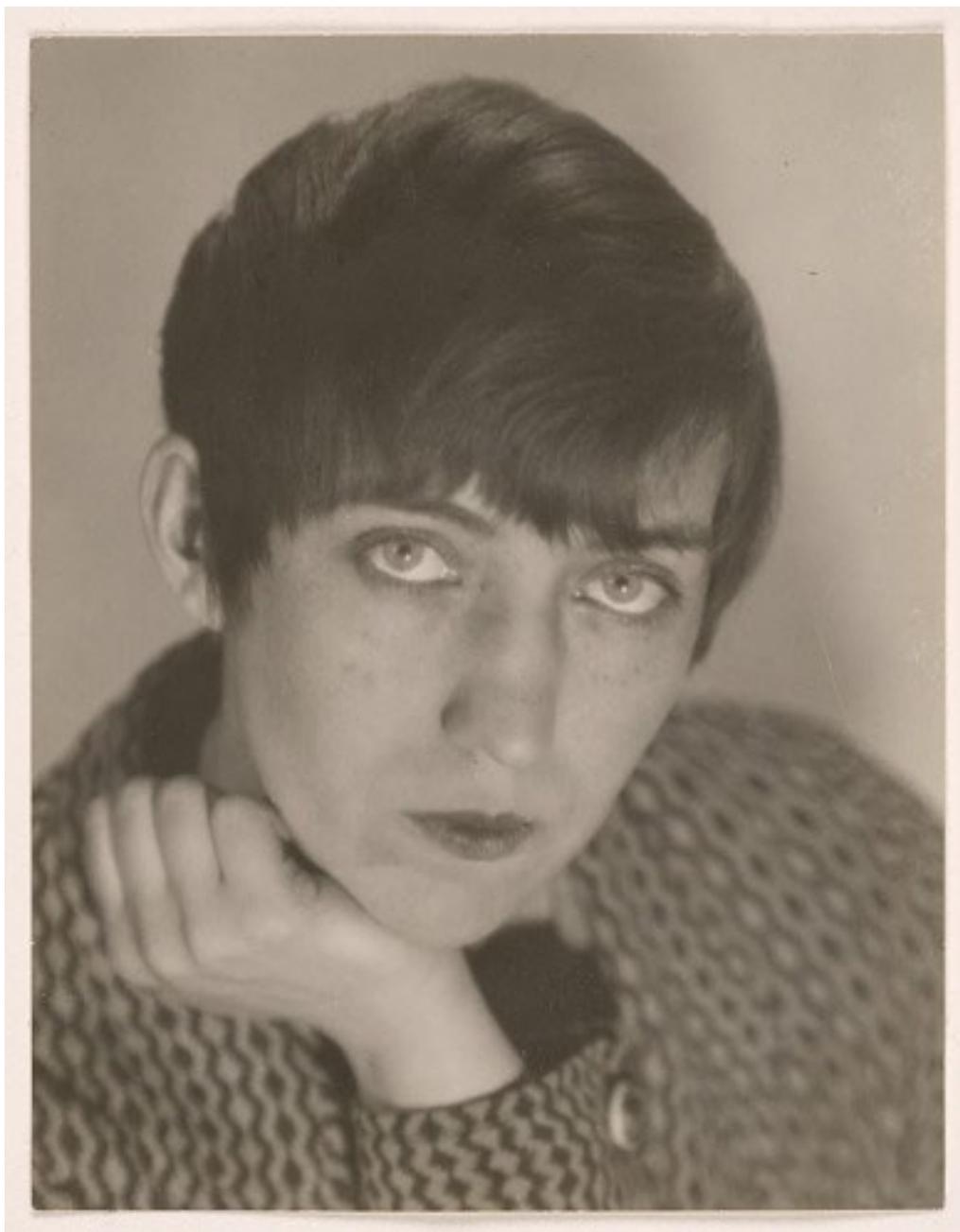


FIGURA 2.

Berenice Abbott, Self-portrait, ca. 1932. Impressão sobre papel prata/gelatina. Fonte: National Portrait Gallery, Smithsonian Institution <https://npg.si.edu/object/npg_NPG.92.55>.



FIGURA 3.

Berenice Abbott, Marie Laurencin, ca. 1926. Impressão sobre papel prata/gelatina. Fonte: <<https://www.gettyimages.com.br/fotos/marie-laurencin?family=editorial&sort=mostpopular&phrase=marie%20laurencin>>.

Anderson⁵ e Marie Laurencin.

Marie Laurencin (1883-1956) foi uma pintora francesa que, apesar de não ser largamente conhecida nos dias atuais, é uma das únicas mulheres citadas pela historiografia por ter participado do movimento cubista. Assim, nas narrativas da História da Arte, ela é lembrada apenas por causa desse contato com o círculo de homens cubistas, com os quais ela expôs em diferentes ocasiões. Sobre outras produções da artista, que possuem temática de amor e afeto entre mulheres – e que de fato configuram o grande corpo de seu trabalho, por mais de 50 anos –, existe uma grande escassez de referências.

Não apenas nas pinturas de Marie Laurencin, mas também em suas gravuras, desenhos e aquarelas, estão frequentemente retratadas figuras femininas – tanto em pares, demonstrando trocas de afeto, como em um número maior, como em comunidades de mulheres dentro de um ideal sáfico. Ainda, existe uma pintura onde ela se retrata com a estilista Nicole Groult, com quem teve um relacionamento.

Djuna Barnes (1892-1982) foi uma escritora norte-americana que circulava na cena artística parisiense e escreveu, além de outros livros, o *Ladies Almanack* – o qual fala especificamente sobre a comunidade lésbica em volta da figura de Natalie Barney. Esta, também escritora norte-americana, passou maior parte de sua vida em Paris e, nesse local, organizou um salão literário que durou mais de meio século. Natalie foi uma personalidade muito importante no cenário artístico lésbico e, através da *Academia das Mulheres*, incentivou muitas escritoras da época – além de sempre resgatar produções de mulheres do passado.

Djuna foi apresentada por Berenice Abbott a Thelma Wood, com quem teve o romance mais longo e intenso de sua vida. O relacionamento, marcado por traições e desentendimentos, foi retratado em *Nightwood* (1936), livro de grande repercussão publicado pela autora. Durante sua

5 As informações que aparecerão posteriormente sobre a vida dessas mulheres foram retiradas do livro *Women of the Left Bank*, de Shari Benstock (1986).



FIGURA 4.

Berenice Abbott, Djuna Barnes, 1926. Impressão sobre papel prata/gelatina. Fonte: Smithsonian National Portrait Gallery <https://npg.si.edu/object/npg_NPG.91.63>.

carreira, ela escreveu sete livros, passou por gêneros diversos, trabalhou como jornalista e, ainda, desenhava e ilustrava suas obras.

Outra importante mulher das letras que fazia parte do círculo parisiense e foi retratada por Berenice é Janet Flanner (1892-1978), a qual escreveu sob o pseudônimo de Genêt. Também norte-americana, foi correspondente internacional da revista *The New Yorker*, de 1925 até sua aposentadoria, em 1975. Para um público estadunidense, ela escrevia as *Letters from Paris*, nas quais dissertava sobre a vida cultural e cotidiana na capital francesa. Janet teve, também, um único romance publicado, o *The Cubical City* (1926): a história se passa em Nova Iorque dos anos 1920, com uma protagonista que, segundo Peterson (2019), pode ser inspirada na própria autora – que provavelmente imagina como seria sua vida na cidade deixada para trás. Ainda, “este romance é sobre mulheres e reflete sua luta para libertarem-se de constrangimentos patriarcais e restrições ao ‘comportamento natural’” (BENSTOCK, 1986, p. 102).

Janet chegou a escrever sobre Berenice Abbott, e, provavelmente, o seu apreço pelo trabalho da fotógrafa era uma simpatia pelo poder de observação, o qual as duas compartilhavam: “Firmemente, como se quase acidentalmente, ela chega a um ponto central de seu sujeito/assunto, de modo que a mente e a matéria sejam vestidas e equilibradas contra um prato sensível” (FLANNER apud BENSTOCK, 1986, p. 110).

Segundo Tee Corinne (1997), além de ter se tornado um ícone lésbico, esse era o retrato favorito de Janet e, apesar de muitos fotógrafos a terem retratado, “ninguém mais a mostrou dessa maneira” (CORINNE, 1997, p. 31). Ruehl (1991), ao fazer análise dessa fotografia, destaca diversos pontos interessantes e que direcionam para a construção de uma identidade lésbica: as roupas consideradas masculinas são misturadas com adereços tidos como femininos – isso, por si só, não caracteriza necessariamente uma identidade lésbica, pois essa tendência tinha grande adesão entre as mulheres modernas do meio cultural. No entanto, segundo a autora, “uma identidade lésbica é fortemente sugerida aqui”



FIGURA 5.

Berenice Abbott, Janet Flanner, 1927. Impressão sobre papel prata/gelatina. Fonte: <<https://loeildelaphotographie.com/en/berenice-abbott-portraits-of-modernity-bb/>>.

(RUEHL, 1991, p. 36).

Existem muitos outros indícios que podem ser lidos como tentativa de demonstrar uma personalidade lésbica, entre eles está o olhar firme, seguro, e a posição das mãos – todas essas características são similares aos retratos feitos por Romaine Brooks, pintora lésbica importante do período em questão. Ainda de acordo com Ruehl, o conjunto das máscaras no chapéu é o ponto mais intrigante da imagem: esses elementos iconográficos podem denotar tanto ambiguidade – especialmente por terem cores diferentes – quanto sugerir uma verdade que estava encoberta. Além disso, máscaras remetem a algo teatral, a um mundo ficcional e alternativo, uma lacuna entre representação e realidade (RUEHL, 1991). A autora finaliza a análise argumentando o seguinte:

Nesta fotografia, as máscaras não são, de fato, um disfarce que foi descartado – elas são, seguramente, parte da imagem, são apresentadas junto com a face da retratada. Elas fazem parte do conjunto da forma de se apresentar. Elas parecem mostrar um jogo consciente de autorrepresentação por parte da retratada, que inclui uma identidade lésbica, mas que é mais complexa do que a de uma identidade sexual como “verdade interior revelada” (RUEHL, 1991, p. 36).

Em relação a essa “verdade interior”, Ruehl refere-se à ideia da lésbica como invertida, bastante presente naquele momento e sobre a qual Janet se opunha. De acordo com Benstock:

Flanner compartilhou algo com Natalie Barney em sua atitude em relação ao lesbianismo. Como Barney, ela era uma pessoa feliz, não dada à culpa e à autorrecriminação por causa de sua orientação sexual. Aparentemente, ela rejeitou as teorias científicas e médicas predominantes sobre os motivos do lesbianismo e não tomou as uniões heterossexuais como modelo para seus relacionamentos com mulheres. Como Barney, Flanner demonstrou uma atitude mui-

to à frente de seu tempo em relação à homossexualidade (BENSTOCK, 1986, p. 115).

Apesar de muito reservada sobre sua sexualidade, especialmente pelo medo de que isso pudesse atrapalhar sua carreira profissional, as autoras (BENSTOCK, 1986; PETERSON, 2019; LATIMER, 2005) são unânimes em relação a sua homossexualidade e seu romance com Solita Solano, também jornalista e escritora norte-americana. Ambas são retratadas por Berenice Abbott, assim como ambas aparecem, como um casal, no *Ladies Almanack*, de Djuna Barnes.

Solita Solano também teve um relacionamento com Margaret Anderson, fundadora e editora da revista *The Little Review*. A revista foi publicada entre 1914 e 1929, inicialmente nos Estados Unidos e, posteriormente, na Europa. A publicação era centrada em artes e literatura e contou com trabalhos de Elsa von Freytag-Loringhoven, Gertrude Stein, Emma Goldman, James Joyce, Marcel Duchamp, entre outras(os). A partir de 1916, a revista passou a contar com a coedição de Jane Heap – que também foi parceira, durante anos, de Margaret.

Outro casal retratado por Berenice Abbott foi das editoras Adrienne Monnier e Sylvia Beach. A fotógrafa Gisèle Freund também retratou as duas, como será visto mais adiante.

Em 1929, Berenice viaja para Nova Iorque e se encanta com a modernização e dinamismo da cidade e, por isso, decide ficar. De volta ao seu país, surge a ideia de acompanhar, através da fotografia, as mudanças na metrópole – inspirada pelas fotografias de Paris feitas pelo fotógrafo Eugène Atget, por quem Berenice tinha grande admiração. Ela iniciou a documentação de forma independente mas, algum tempo depois, obteve suporte do governo – através da *Federal Art Project*. O resultado foi apresentado no livro *Changing New York*, lançado em 1939. A publicação continha textos da crítica de arte Elizabeth McCausland que, no início da



FIGURA 6.

Berenice Abbott, Solita Solano, 1929. Impressão sobre papel prata/gelatina. Fonte: <<http://www.artnet.com/artists/berenice-abbott/solita-solano-a-nXbigd1ibOsmHn79EZzbqw2>>.



FIGURA 7.

Berenice Abbott, Margaret Anderson, ca. 1928. Impressão sobre papel prata/gelatina. Fonte: <<https://www.gettyimages.com.br/detail/foto-jornal%C3%ADstica/american-editor-margaret-caroline-anderson-founder-foto-jornal%C3%ADstica/168004982?adppopup=true>>.

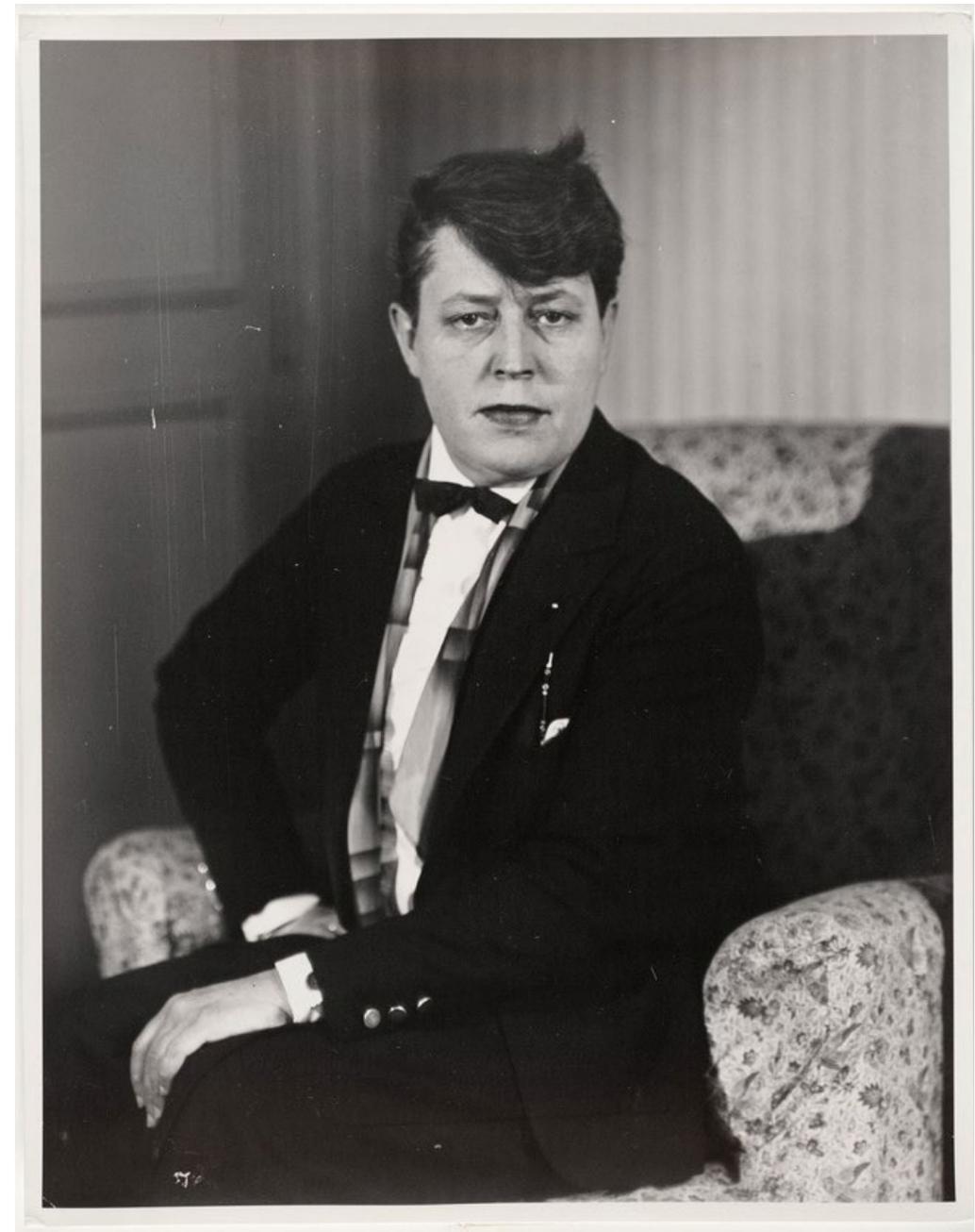


FIGURA 8.

Berenice Abbott, Jane Heap, ca. 1928. Impressão sobre papel prata/gelatina. The Metropolitan Museum of Art, Nova Iorque, EUA. Fonte: The Met Collection <<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/261798>>.



FIGURA 9.

Berenice Abbott, Adrienne Monnier, ca. 1926. Impressão sobre papel prata/gelatina. Fonte: < <https://www.artsy.net/artwork/berenice-abbott-adrienne-monnier-paris>>.



FIGURA 10.

Berenice Abbott, Sylvia Beach, ca. 1926. Impressão sobre papel prata/gelatina. Fonte: < https://npg.si.edu/object/npg_NPG.93.69>.

década de 1930, passou a ser a companheira de Berenice – elas ficaram juntas até a morte de Elizabeth, em 1965.

Além do trabalho como fotógrafa, Berenice foi muito ativa na pesquisa e reflexão em torno da fotografia, escrevendo livros e artigos técnicos sobre o uso da câmera – como o *Guide to Better Photography*, de 1941. Em um momento no qual pouco se falava sobre isso, Berenice apontou o fato de as mulheres terem uma remuneração inferior a dos homens ao realizarem as mesmas funções. A partir disso, ela passou a apoiar e a encorajar mulheres a entrarem no campo da fotografia (HORWITZ, 1996).

As cores de Gisèle Freund

Gisèle Freund (1908-2000) registrou diversas pessoas pertencentes ao mesmo círculo retratado por Berenice Abbott e também lançou um livro sobre fotografia – não técnico, como o de Abbott, e sim com uma abordagem sociológica em relação à imagem fotográfica. A tese de doutorado de Gisèle, concluída na *Universidade Sorbonne*, em Paris, foi publicada em 1936 pela *Maison des Amis des Livres*, de Adrienne Monnier. Posteriormente foi revisada para a versão final, a qual é possível ser encontrada atualmente, intitulada *Photographie et société* (Paris: Editions du Seuil, 1974)⁶.

Sophia Gisela Freund – seu nome de registro – nasceu em Berlim, na Alemanha, em uma família judia. Seu pai, que era colecionador de arte, incentivou-a desde cedo a ter contato com o mundo artístico. Ainda em seu país de origem, Gisèle iniciou seus estudos em sociologia, primeiramente na Universidade de Freiburg e posteriormente em Frankfurt am Main. Incentivada por seu mentor, o sociólogo Norbert Elias, ela começou a planejar uma tese de doutorado sobre as origens da fotografia na França

⁶ Existe, também, a versão em português, *Fotografia e sociedade*, lançada em 2010 pela editora Vega.



FIGURA 11.

Berenice Abbott, Elizabeth McCausland, 1935. Impressão sobre papel prata/gelatina. Fonte: <<https://www.nyclgbsites.org/site/berenice-abbott-elizabeth-mccausland-residence-studio/>>.

e, por isso, realizou diversas viagens a Paris.

Gisèle possuía um comprometimento socialista e uma postura antifascista e, por isso, com a chegada de Hitler ao poder, ela decidiu permanecer em exílio na França. Sua fuga para o país vizinho, entretanto, aconteceu de forma um tanto abrupta: no final de maio de 1933 ela pegou um trem noturno de Frankfurt a Paris, após participação em protestos contra o regime nazista e ameaça iminente de prisão. Em seu novo local, seguiu com suas pesquisas e seu trabalho fotográfico e, em 1936, obteve nacionalidade francesa.

Gisèle trabalhou como fotojornalista e realizou várias reportagens para as revistas *Life* e *Time*. Sua real paixão, contudo, era o retrato: “Então foi isso que eu fiz; realizei reportagens para ganhar dinheiro e retratos para meu prazer próprio” (FREUND apud FRIEDEWALD, 2014, p. 68). Ela tinha preferência pela câmera 35mm e, assim que possível, passou a usar filme em cores – essa possibilidade chegou na França em 1938. Foi uma das pioneiras a assumir o colorido nos retratos e suas fotografias mostram uma identidade marcante em relação ao uso das cores. Segundo Rosenblum (2010), não é uma percepção especificamente feminina, mas existe uma marca importante nas fotografias de Gisèle Freund, assim como tinham as imagens da fotógrafa britânica Julia Margaret Cameron.

Em relação ao retrato, Freund comenta:

O retrato é resultado de duas pessoas: o fotografado e o fotógrafo. Quanto aos escritores que fotografei, sempre lia suas obras antes. Eu estava, portanto, capaz de falar sobre o que mais lhes interessava. Foi uma boa técnica para ganhar sua confiança, para que expressassem livremente suas ideias e sentimentos; esquecendo, por consequência, o aparelho. O fotógrafo deve desaparecer modestamente atrás da imagem. O importante é a foto, não aquilo que se encontra por detrás da objetiva. Nesse caso, o fotógrafo não é um artista, mas um tradutor (FREUND apud AVANCINI, 1991, p. 55).



FIGURA 12.

[Gisèle Freund, Self-portrait with Horst Shade in double exposure, Paris, 1929. Impressão sobre papel prata/gelatina. Galerie Clairefontaine, Luxemburgo. Fonte: Collection of Marita Ruitter <<http://www.gisele-freund.com/self-portraits-of-gisele-freund/>>.

Uma escritora importante retratada por Gisèle foi Colette (1873-1954), a qual frequentou assiduamente a *Academia das Mulheres* e os salões literários promovidos por Natalie Barney. Colette escreveu uma série de romances baseados na personagem Claudine – os livros acompanham sua passagem da adolescência para a vida adulta e também a descoberta dos desejos por mulheres. A escritora teve diversas outras publicações e, em 1948, foi indicada ao Prêmio Nobel de Literatura.

Gisèle, assim como Berenice Abbott, retratou Adrienne Monnier e Sylvia Beach. Adrienne Monnier (1892-1955) foi a fundadora da *Maison des Amis des Livres* – uma livraria pequena e aconchegante, em Paris. Ela não tinha a ideia propriamente de um negócio, mas sim de um espaço de convivência entre pessoas que, como ela, compartilhavam a paixão pela leitura. Adrienne acreditava que o povo francês lia pouco e, como tinha a intenção de mudar esse hábito, ela trabalhava muito com o empréstimo de livros; além de oferecer oportunidades para novos escritores e momentos de leitura pública e discussão. Segundo Benstock (1986), Adrienne era mais do que a proprietária de uma livraria, ela era uma cronista de seu tempo, uma ensaísta, biógrafa, publicadora e ávida leitora.

Sylvia Beach (1887-1962) conheceu a *Maison des Amis des Livres* em 1917 e, no ano seguinte, voltou com “um isqueiro gravado para Adrienne Monnier e planos para abrir uma livraria em Londres” (BENSTOCK, 1986, p. 203). Ao ver que Londres não era o lugar propício para sua proposta e também, provavelmente, para ficar perto de Adrienne, Sylvia decidiu abrir a livraria em Paris. Com muito apoio e suporte de Adrienne, Sylvia inaugurou a *Shakespeare and Company* em novembro de 1919.

As livrarias localizavam-se no mesmo quarteirão e a proximidade de Adrienne e Sylvia era cada vez maior – primeiramente como amigas e, depois, como amantes. Nenhuma das duas escreveu sobre a relação amorosa entre elas e, por isso, pouco se sabe sobre o relacionamento. O que é possível afirmar, segundo Benstock (1986), é que Sylvia logo passou a morar com Adrienne e a relação não se baseava em

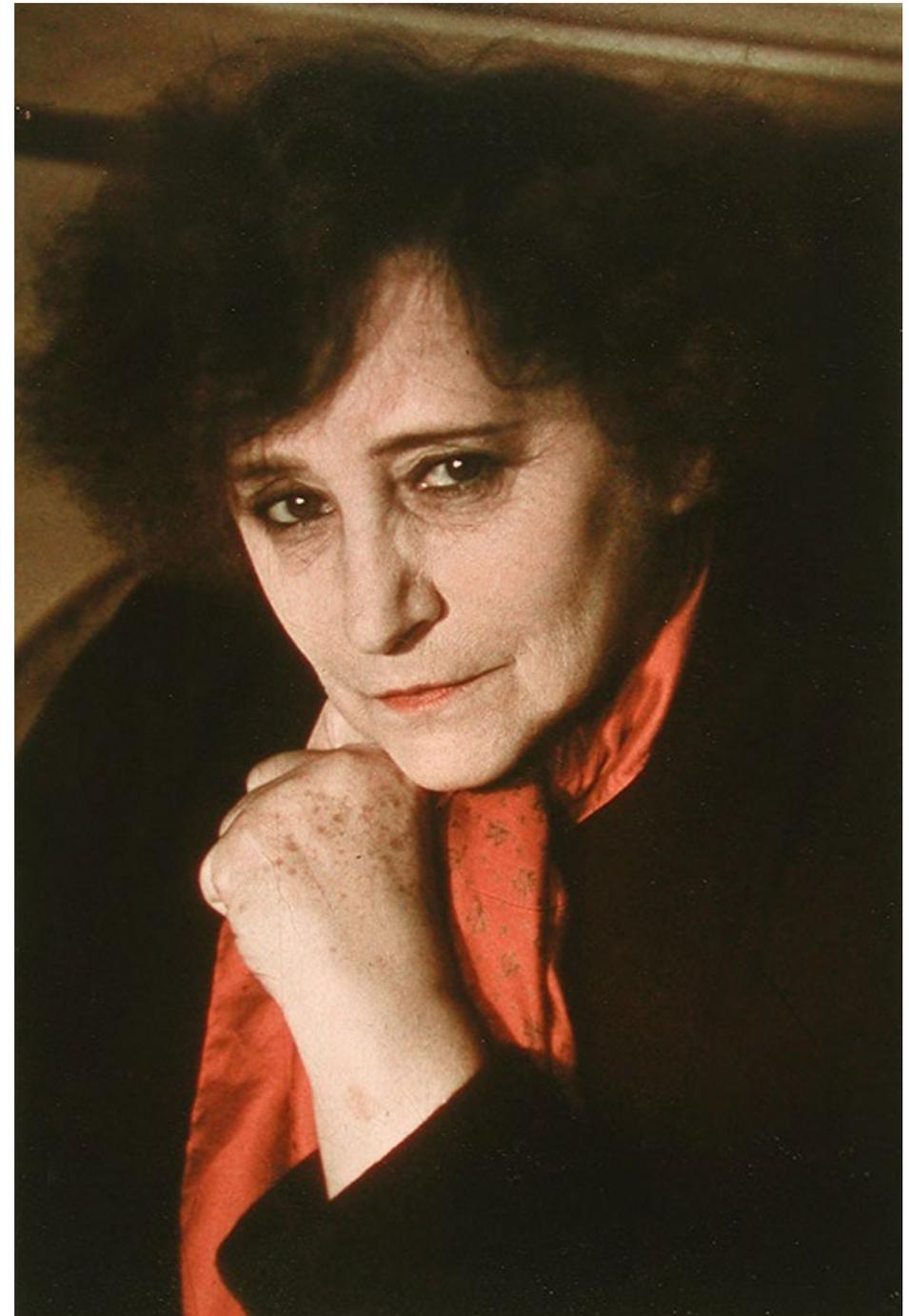


FIGURA 13.

Gisèle Freund, Colette, with a red scarf, holding the fist on her chin, Paris, 1939. C-Print, Resin-Coated Chromogenic Color Print on Kodak paper. Galerie Clairefontaine, Luxemburgo. Fonte: Collection of Marita Ruiters <<http://www.gisele-freund.com/writers/>>.



FIGURA 14.

Gisèle Freund, Adrienne Monnier, inclined head and hand on her chin, Paris, 1938. C-Print, Resin-Coated Chromogenic Color Print on Kodak paper. Galerie Clairefontaine, Luxemburgo. Fonte: Collection of Marita Ruiter <<http://www.gisele-freund.com/writers/>>.



FIGURA 15.

Gisèle Freund, Sylvia Beach, Paris, 1938. C-Print, Resin-Coated Chromogenic Color Print on Kodak paper. Galerie Clairefontaine, Luxemburgo. Fonte: Collection of Marita Ruiter <<http://www.gisele-freund.com/writers/>>.



FIGURA 16.

Gisèle Freund, James Joyce with Sylvia Beach and Adrienne Monnier, the two publishers of *Ulysses*, in Shakespeare and Company, Paris, 1938. C-Print, Resin-Coated Chromogenic Color Print on Kodak paper. Galerie Clairefontaine, Luxemburgo. Fonte: Collection of Marita Ruiter <<http://www.gisele-freund.com/writers/>>.



FIGURA 17.

Gisèle Freund, Frida Kahlo, Cidade do México, ca. 1951. Impressão colorida sobre papel. Fonte: <<https://www.revistaprosaversoarte.com/>>.

modelos heterossexuais, mas sim em um apoio mútuo. Sylvia Beach publicou *Ulysses*, de James Joyce, e Adrienne foi seu grande suporte – especialmente porque o processo envolveu grandes dificuldades.

Em 1937, após 22 anos afastada de sua terra natal, Sylvia viajou para os Estados Unidos a fim de visitar a família. Enquanto estava no país norte-americano, ela teve um problema de saúde e precisou prolongar consideravelmente sua estadia. Alguns meses depois, quando retornou a Paris, a fotógrafa Gisèle Freund estava morando com Adrienne – Benstock (1986) ressalta que não fica claro se elas tiveram um envolvimento amoroso, mas é provável que sim, e isso foi um dos motivos para o término do relacionamento entre Adrienne e Sylvia. No entanto, elas seguiram como amigas e ambas tiveram relacionamentos posteriores com outras mulheres.

Em dezembro de 1941, após complicações com oficiais alemães, que ameaçaram confiscar todos os livros do estabelecimento, Sylvia viu-se obrigada a fechar a *Shakespeare and Company*. Com a ajuda de amigos, ela relocou os livros, retirou as prateleiras do local e pintou a fachada da livraria; assim, “dentro de algumas horas, *Shakespeare and Company* não existia mais (BENSTOCK, 1986, p. 229). Apesar da tentativa, ela acabou sendo presa e enviada para o sul da França, onde permaneceu por seis meses e apenas foi liberada por ter contatos que a tiraram de lá. Adrienne, após sofrer com problemas de saúde, suicidou-se em 1955.

Anteriormente, em 1940, com a aproximação das tropas alemãs, Gisèle Freund foi obrigada a abandonar Paris – ela foi, de bicicleta, para o sul do país (FRIEDEWALD, 2014). Em 1942 emigrou para a Argentina, retornando a Paris apenas quatro anos depois. Durante todo esse tempo, ela foi uma das únicas fotógrafas mulheres a fazer parte da Magnum, uma das principais agências de fotografia do mundo. Entretanto, em 1954, ela foi expulsa da agência por causa de uma série fotográfica que realizou sobre a primeira-dama argentina, Evita Perón.

Em 1951, Gisèle foi para o México, em uma viagem prevista para



FIGURA 18.

Gisèle Freund, Simone de Beauvoir, lying on her red couch, Paris, 1952. C-Print, Resin-Coated Chromogenic Color Print on Kodak paper. Galerie Clairefontaine, Luxemburgo. Fonte: Collection of Marita Ruiter <<http://www.gisele-freund.com/writers/>>.

durar duas semanas, mas que acabou estendendo-se por dois anos. Lá ela conheceu Frida Kahlo (1907-1954) e Diego Rivera. Por um tempo, ficou hospedada na casa do casal e teve a oportunidade de registrar suas vidas cotidianas. Para este estudo, destaco um retrato de Frida, a qual era abertamente bissexual e teve relacionamentos com outras mulheres. Mais de 100 fotografias foram publicadas no livro *Frida Kahlo: The Gisèle Freund Photographs*, lançado em 2015.

Nessa mesma década, Gisèle fotografou Simone de Beauvoir (1908-1986), filósofa francesa que escreveu *O Segundo Sexo* (1949), livro importantíssimo para o movimento feminista e para refletir sobre a situação da mulher como categoria sexual. Simone teve um longo relacionamento com o também filósofo Jean-Paul Sartre, mas, como o casal tinha a proposta de não-monogamia, ela também teve relacionamentos com mulheres.

Anteriormente, em 1939, Gisèle fotografou as britânicas Virginia Woolf (1882-1941) e Vita Sackville-West (1892-1962). As escritoras viveram um conhecido romance, tendo Virgínia homenageado Vita em sua novela *Orlando* (1928), e suas cartas estão documentadas no livro *The Letters of Vita Sackville-West and Virginia Woolf* (1985).

Algumas mulheres citadas – Colette, Frida Kahlo, Simone de Beauvoir, Virginia Woolf e Vita Sackville-West – tiveram relacionamentos formais e, muitas vezes, duradouros, com homens. No entanto, elas estão incluídas aqui porque, de formas diversas, centraram suas obras e direcionaram suas vidas também para outras mulheres – incluindo relações amorosas, afetivas e sexuais.

Ao ler o livro *Fotografia e Sociedade*, de Gisèle Freund, é possível apontar que a fotógrafa tinha bastante consciência do trabalho que estava fazendo para uma determinada construção histórica, para a afirmação de novas realidades sociais:

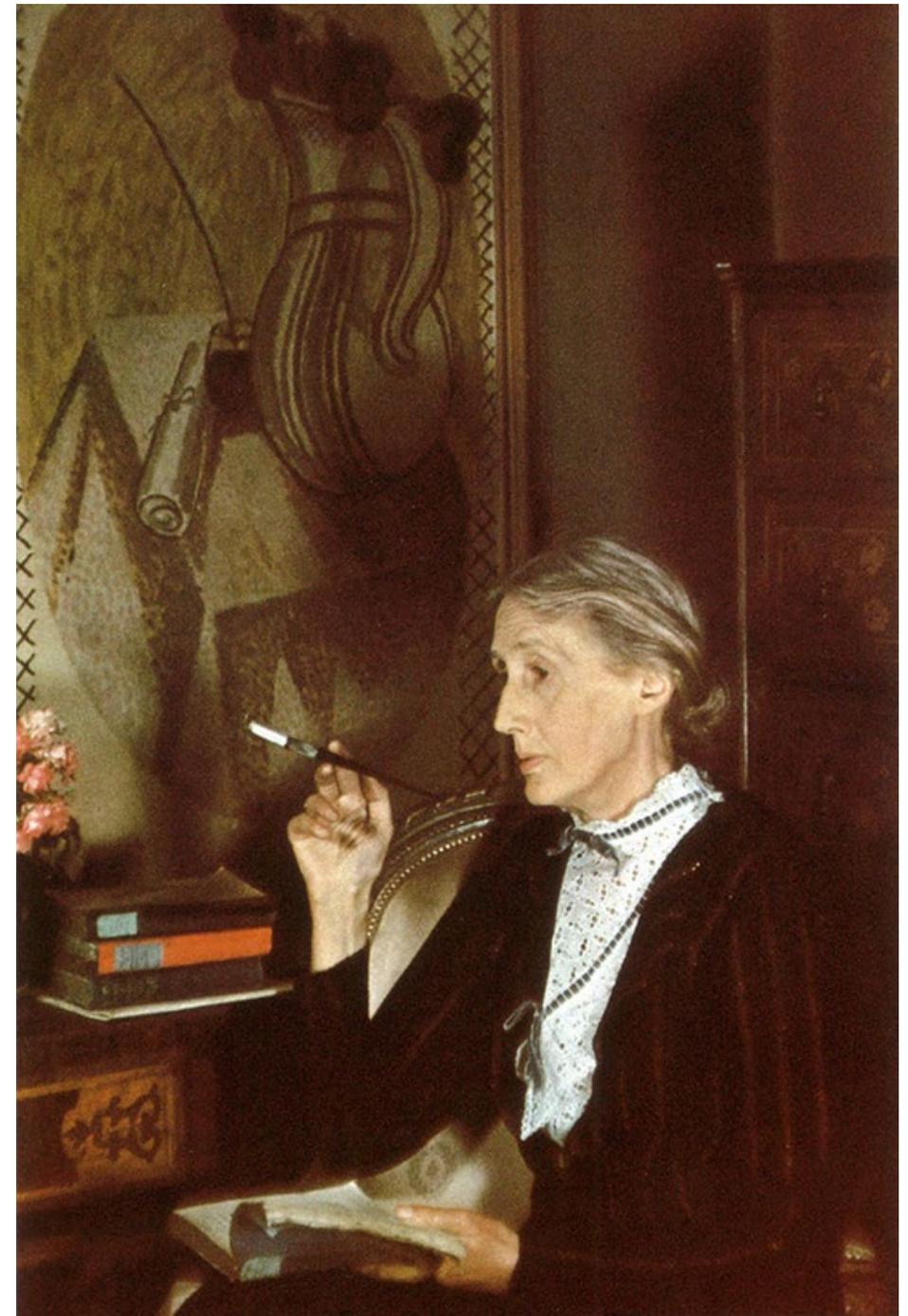


FIGURA 19.

Gisèle Freund, Virginia Woolf, smoking, London, 1939. C-Print, Resin-Coated Chromogenic Color Print on Kodak paper. Galerie Clairefontaine, Luxemburgo. Fonte: Collection of Marita Ruiters <<http://www.gisele-freund.com/writers/>>.

Cada momento histórico presencia o nascimento de particulares modos de expressão artística, que correspondem ao caráter político, às maneiras de pensar e aos gostos da época. O gosto não é uma manifestação inexplicável da natureza humana, ele se forma em função de condições de vida muito definidas que caracterizam a estrutura social em cada etapa de sua evolução (FREUND, 1983, p. 7).

Ela argumenta, ainda, que toda variação na estrutura social influi tanto sobre o tema como sobre as modalidades de expressão artística. Assim, “no século XIX, na era da máquina e do capitalismo moderno, viu-se como se modificava não só o caráter dos rostos nos retratos, mas também a técnica da obra de arte” (FREUND, 1983, p. 7).

Foi literalmente uma grande ruptura nas estruturas sociais e políticas que aconteceu nos anos seguintes – com a Segunda Guerra Mundial. Ao contrário da Primeira Guerra, que, de certa forma, proporcionou independência às mulheres, a Segunda Guerra exterminou com praticamente tudo o que estava sendo construído em relação à autonomia das mesmas. Como consequência dos pensamentos fascistas e nazistas que dominaram partes da Europa, as décadas seguintes foram bastante sombrias para as mulheres no geral e, especialmente, para as mulheres que amavam outras mulheres.

Entretanto, é possível afirmar que os movimentos feitos por essas mulheres modernistas ficaram como legado para as feministas que viriam com força nos anos 1970.

Considerações finais

Tanto nos retratos de Berenice Abbott como nos de Gisèle Freund, é possível enxergar a potência da troca de olhares entre mulheres, como em uma comunidade que, unida, cria novas forças. O ato de retratarem-



FIGURA 20.

Gisèle Freund, Vita Sackville-West, smoking, Sissinghurst Castle, 1939. C-Print, Resin-Coated Chromogenic Color Print on Kodak paper. Galerie Clairefontaine, Luxemburgo. Fonte: Collection of Marita Ruiters <<http://www.gisele-freund.com/writers/>>.

se entre mulheres, especialmente entre as que se relacionam com outras mulheres, é um gesto de resistência feminista e afirmação do olhar das lésbicas para si mesmas – mesmo que, em alguns casos, não existisse essa intenção consciente.

Afinal, as formas nas quais nossas visões de mundo são estruturadas ocorrem também em práticas não-verbais, e a “arte é uma das práticas culturais e ideológicas que constitui o discurso de um sistema social e seus mecanismos de poder” (POLLOCK; PARKER, 2013, p. 115). Dessa forma, ao tomarem o controle de sua própria representação, essas mulheres também têm a oportunidade de subverter mecanismos construídos a partir da perspectiva patriarcal.

Além disso, é de grande importância a possibilidade de entregar a imagem de uma mulher feita por outra mulher, após uma longa história de *voyeurismo* masculino diante da representação do corpo feminino na história da arte. Dessa forma, é possível vislumbrarmos outras maneiras de nos representarmos e sermos vistas e, assim, construir novos horizontes, tanto para a contemplação quanto para a mudança de realidades concretas – inclusive contemporaneamente.

Referências

AVANCINI, Atílio. Fotojornalismo, a Ética em Questão. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, setembro de 2015, Rio de Janeiro, RJ. **Anais Intercom 2015**. Disponível em <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-2669-1.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BENSTOCK, Shari. **Women of the Left Bank: Paris, 1900 - 1940**. Austin: University of Texas Press, 1986.

CORINNE, Tee. **Wild Lesbian Roses: Essays on Art, Rural Living, and Creativity 1986-1995**. San Francisco: Pearlchild, 1997.

FADERMAN, Lillian. **Surpassing the Love of Men: Romantic Friendship and Love Between Women from the Renaissance to the Present**. New York: William Morrow and Company, Inc., 1998.

FREUND, Gisèle. **La Fotografía como Documento Social**. Barcelona: GG Fotografía, 1983.

FRIEDEWALD, Boris. **Women Photographers: From Julia Margaret Cameron to Cindy Sherman**. Munich, London, New York: Prestel Verlag, 2014.

GOETHE-UNIVERSITÄT FRANKFURT AM MAIN. **Gisèle Freund (1908–2000)**. Disponível em: <https://www.uni-frankfurt.de/68263528/Gis%C3%A8le_Freund__1908_2000>. Acesso em: 03 nov. 2022.

HORWITZ, Margot F. **A Female Focus: Great women photographers.** Franklin Watts, 1996.

LATIMER, Tirza True. **Women Together/Women Apart: Portraits of Lesbian Paris.** New Jersey: Rutgers University Press, 2005.

PETERSON, Rai. Janet Flanner's The Cubical City and the Life She Left Behind. **E-rea**, v. 16, n. 2, 2019. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/erea/7408>>. Acesso em: 22 mai. 2022.

POLLOCK, Griselda; PARKER, Rozsika. **Old Mistresses: Women, Art and Ideology.** New York: I.B. Tauris, 2013.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução: Carlos Guilherme do Valle. **Revista Bagoas**, n. 05, p. 17-44, 2010. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01_rich.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ROSENBLUM, Naomi. **A History of Women Photographers.** New York: Abbeville Press, 2010.

RUEHL, Sonja. Developing Identities. In: BOFFIN, Tessa; FRASER, Jean (Orgs.). **Stolen Glances: Lesbians take photographs.** London: Pandora Press, 1991.

SHOWALTER, Elaine. **Anarquia sexual: Sexo e cultura no fin de siècle.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

STADTMUSEUM BERLIN. **Gisèle Freund: Lebensreise in Bildern.** Disponível em: <<https://www.stadtmuseum.de/gisele-freund>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

Artigo submetido em: 05/07/2022

Aceito em: 17/12/2022



ARTE, EDUCAÇÃO E REGISTRO:
AS VÁRIAS FORMAS DA MEMÓRIA

Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado¹

ART, EDUCATION AND REGISTRATION:
THE VARIOUS FORMS OF MEMORY

ARTE, EDUCACIÓN Y REGISTRO:
LAS DISTINTAS FORMAS DE LA MEMORIA

¹ Doutoranda em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, Mestre em Patrimônio e Museologia pela UNIRIO, Licenciada em Artes Visuais pela UNESPAR/FAP e em Letras pela UNESC. Atualmente, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e à CAIXA Cultural Curitiba. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3075185804636503>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8183-9734>. E-mail: arianeazambuja@gmail.com.

RESUMO

O artigo parte da problemática sobre como documentar aquilo que profissionais do ensino da arte planejam em/para exposições em museus e centros culturais, apresentando reflexões teóricas que correlacionam os conceitos de memória, arquivo e documento. O texto tem como objetivos debater relações entre documento e memória no ambiente cultural da América Latina, apontar como tais vínculos acarretam em distintas formas de registro e proporcionar reflexão a respeito das diferentes formas que a memória de nossas práticas educativas em arte podem ganhar, ao nos integrarmos com nossa paisagem cultural. A escrita apresenta resultados de uma pesquisa de caráter bibliográfico e de campo (esta realizada em Lima, Peru), referenciada em leituras dos campos da arte, da educação, da história e da semiótica da cultura, a partir de autores como Artières (1998), Farge (2009), Lotman (1998), Pinheiro (2020), Sennet (2020), Taylor (2013) e Zumthor (1993). Dentre os resultados, ressalta-se o entendimento de que a escolha da forma mais apropriada para o registro de uma memória tem relação com o que se considera que precisa ser lembrado e que incluir essas outras formas de manifestação da memória amplia o que entendemos por conhecimento.

Palavras-chave: educação museal; arquivos na educação; ensino de arte.

ABSTRACT

The article starts from the issue of how to document what art teaching professionals plan in/for exhibitions in museums and cultural centers, presenting theoretical reflections that correlate the concepts of memory, archive and document. The text aims to discuss the relationship between document and memory in the cultural environment of Latin America, to point out how such links lead to different forms of registration and to provide reflection on the different ways that the memory of our educational practices in art can gain, as we integrate with our cultural landscape. The writing presents results of a bibliographical and field research (this one carried out in Lima, Peru), referenced in readings of the fields of art, education, history and semiotics of culture, from authors such as Artières (1998), Farge (2009), Lotman (1998), Pinheiro (2020), Sennet (2020), Taylor (2013) and Zumthor (1993). Among the results, we emphasize the understanding that choosing the most appropriate way to record a memory is related to what is considered to be remembered and that including these other forms of manifestation of memory expands what we understand by knowledge.

Keywords: museum education; archives in education; art teaching.

RESUMEN

El artículo parte de la cuestión de cómo documentar lo que los profesionales de la enseñanza del arte planifican en/para exposiciones en museos y centros culturales, presentando reflexiones teóricas que correlacionan los conceptos de memoria, archivo y documento. El texto tiene como objetivo discutir la relación entre documento y memoria en el ámbito cultural de América Latina, señalar cómo tales vínculos conducen a diferentes formas de registro y reflexionar sobre las diferentes formas en que la memoria de nuestras prácticas educativas en el arte puede ganar, a medida que nos integramos con nuestro paisaje cultural. El escrito presenta resultados de una investigación bibliográfica y de campo (esta realizada en Lima, Perú), referenciada en lecturas de los campos del arte, la educación, la historia y la semiótica de la cultura, de autores como Artières (1998), Farge (2009), Lotman (1998), Pinheiro (2020), Sennet (2020), Taylor (2013) y Zumthor (1993). Entre los resultados, destacamos la comprensión de que la elección de la forma más adecuada para registrar un recuerdo está relacionada con lo que se considera recordado y que la inclusión de estas otras formas de manifestación de la memoria amplía lo que entendemos por conocimiento.

Palabras clave: educación en museos; archivos en la educación; enseñanza del arte.

Introdução

Uma tarde papeava com uma amiga desenhista sobre o que sentia com a data cada vez mais próxima de uma viagem longa que eu faria. Falava de como imaginava os lugares por onde passaria e da minha ansiedade por isso. Devo ter feito algum comentário dramático e fora do tom, exagerado e talvez até cafona de quem sonha acordado. Foi quando ela me interpelou: “Me promete que vai registrar o que você ver?” E eu respondi algo como: “Não sei se vou ter paciência, dá muito trabalho...” Ao que ela contestou: “Não precisa registrar tudo, explicar tudo o que está vendo. Pode só desenhar qualquer coisa ou escrever uma palavra.”

Pensar em escrever durante a viagem me cansava de antemão, mas a proposta de escrever como quem desenha me pegou de surpresa. Ela sugeria que eu desconectasse as palavras: “escrever uma palavra só”, dizia ela. Minha mente linear e binária pensava em conjunções, preposições, modos verbais... palavras que detalhassem os menores segundos – e claramente isso me esgotava. A amiga também propunha que eu desenhasse sem compromisso, “qualquer coisa”, o que igualmente me surpreendeu, porque poucas linhas já seriam suficientes para esse desenho (como as linhas de quem escreve uma palavra).

A amiga desenhista, portanto, havia “me liberado” para confundir as letras com desenho e vice-versa. Dessa conversa nasceu uma prática que sigo sustentando desde então na vida, de “desenhar qualquer coisa ou escrever uma palavra” em cadernetas de memórias, quando viajo ou vivo alguma experiência marcante no cotidiano da minha própria cidade. Eis abaixo (Figura 1) alguns desses registros, em que misturo palavras e desenhos:



FIGURA 1.

Registros com palavras e desenhos em cadernetas.
Fonte: Arquivo pessoal.

Como arte-educadora em museus e pesquisadora em ensino de arte, minha relação pessoal com a memória derivou para o campo profissional quando comecei a me perguntar sobre como documentar aquilo que profissionais do ensino da arte – com os quais eu trabalhava – planejavam em/para exposições. Especialmente, me perguntava sobre o que poderia ser considerado um registro potencialmente arquivável em um contexto educativo. Essas perguntas foram geradas durante minha experiência laboral na CAIXA Cultural Curitiba² e por meio do estudo de pesquisas da área da educação museal. O estado da arte sobre o tema aponta que há, no Brasil, uma prática ainda muito reduzida de documentação das práticas educativas produzidas em museus e centros culturais. Pesquisas acadêmicas com metodologias que incluem pesquisa de campo contribuem de forma relevante para termos acesso a dados qualitativos sobre essas atividades, mas muitos desses pesquisadores são externos às instituições, conduzem investigações de natureza etnográfica e produzem seus próprios documentos (diários de campo, fotografias, gravações etc.), reduzindo o impacto da falta de registros das práticas feitas pelas próprias instituições.

Sobre o assunto, Castro (2018) registrou sua dificuldade em localizar documentos durante sua pesquisa de campo de doutorado realizada no Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) e no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). De acordo com ela, quando esses documentos “existiam, havia toda uma burocracia para acessá-los” (CASTRO, 2018, p. 25). Em tese sobre educação no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), Andrea Biella (2019) relatou que, por fazer parte daquele espaço laboral, pôde fazer uso de sua rede de contatos para acessar os documentos: “Para o acesso a informações foi necessário que a pesquisadora recorresse várias vezes aos seus colegas de trabalho,

2 Desenvolvi a função de Orientadora Pedagógica e, posteriormente, de Consultora Pedagógica do Programa Educativo CAIXA Gente Arteira, em Curitiba-PR, de abril de 2017 a fevereiro de 2019 e de julho a dezembro de 2022, respectivamente.

educadores, que acionaram os arquivos setoriais sob sua responsabilidade até o encaminhamento ao arquivo histórico, para poderem colaborar” (BIELA, 2019, p. 202). É sintomático da conjuntura descrita, por exemplo, que quarenta e uma das setenta e cinco figuras que ilustram a tese de Biela (matérias de jornal, folhetos de programação, projetos, cartazes e fotografias) sejam provenientes de “arquivo pessoal” e não institucional.

A partir desse contexto, em minha pesquisa de tese, realizada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC-SP³, investiguei a materialidade do ato de planejar na educação e, conseqüentemente, a natureza em termos de linguagem que um documento de registro de práticas educativas pode vir a ter. De acordo com Santaella (2019), o pensamento se torna linguagem por meio de signos que, antes internos, passam a se manifestar externamente em diferentes suportes ou meios materiais. Assim, a diversidade de linguagens denota a variedade de formas de pensamento: “Os desenhos, pinturas, os diferentes tipos de escrita, notações musicais, fotografia, cinema, TV etc. são meios externos nos quais diferentes tipos de signos se corporificam. Esses signos de variados tipos estão inextricavelmente ligados a formas de pensamento também diferenciadas.” (SANTAELLA, 2019, p. 56). Dado que esse suportes/meios que dão corpo às linguagens podem ser de natureza muito variada, como a voz, uma folha de papel ou um bloco de argila, as razões de sua escolha também tendem a possuir bases culturais muito fortes (FERREIRA, 2003; LOTMAN, 1998; PINHEIRO, 2016). Com esse direcionamento, passei a buscar um alargamento na noção de documento nos setores educativos de museus e centros culturais e, igualmente, introduzir a perspectiva de que não apenas o conteúdo do documento arquivado carrega significação, mas também sua forma, e que por isso não é necessário se basear apenas na análise

3 O presente artigo é resultado parcial da citada pesquisa de doutorado, realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPQ).

do conteúdo dos documentos para chegar a resultados de pesquisa.

A investigação foi aprofundada por meio da semiótica da cultura, através de Iuri Lotman (1998), e pela teoria da mestiçagem, ancorada em Amálio Pinheiro (2020) e Jesús Martín-Barbero (2014), abordagens as quais orientaram a pesquisa para uma contextualização do problema na complexidade cultural constitutiva da América Latina, a partir do estudo das linguagens. A mestiçagem se trata aqui da “interação entre objetos, coisas, formas, linguagens e imagens da cultura”, sem o apagamento das diferenças ou “mero reconhecimento das diversidades, que as mantém isoladas” (PINHEIRO, 2020, p. 11). Os estudos sobre museus em geral apontam para um caminho de regresso à Europa, apoiado em modelos institucionais que remetem ao “templo das musas”, de origem grega. A abordagem teórica da mestiçagem propõe que mantenhamos o diálogo com essa tradição, mas sem perder de vista os dados constituintes de uma outra história cultural, aquela produzida em nosso continente. De acordo com Pinheiro (2020), a mestiçagem:

Sendo marchetaria, pigmentação, filigrana, cerzidura não-ortogonal, tessitura miniaturalmente concreta da cultura em arabesco, desde sempre nômade e multitudinária, nunca está só nos conteúdos das mensagens: entra nas páginas, imagens e telas como forma significativa em devir; pode estar nos babados dos quadris que andam e dançam ou nos corpúsculos frutais de um poema, canção, filme ou novela. Está na relação íntima entre cores e tons, corpos e paisagens. Interliga os paradoxos, o estranho e o desconhecido. Habita-se das galáxias e dos arquipélagos. Expulsa os objetos e conceitos fixos e definíveis. Instaura uma necessária confrontação entre a sua velocidade lúdica de ritmos/gestos e as velocidades quantitativo-evolutivas da telemática e dos algoritmos. (PINHEIRO, 2020, p. 21)

Tal referencial teórico me levou a escolher a cidade de Lima, capital do Peru, como um campo para onde expandir a pesquisa, cidade que, de acordo com Ana Claudia Veiga de Castro (2019, p. 629), “encarna uma imagem potente da cidade latino-americana”. Na cidade, realizei um mês de intercâmbio de pesquisa⁴ no centro cultural público federal *Casa de la Literatura Peruana*⁵ – CasLit, ligado ao Ministério da Educação. Além disso, fez parte da metodologia, a fim de compreender o ambiente cultural da cidade e buscar respostas para dúvidas pontuais, visitar outros museus e centros culturais⁶, indicados pela equipe da CasLit.

Martín-Barbero (2014, p. 61) afirma, em *A Comunicação na Educação*, que a identidade latino-americana é mais um método do que um conteúdo; esse método é a forma barroca de aproximar, por meio das linguagens, objetos que estão distantes – e é por meio dessas aproximações que, creio, podemos ampliar a noção de documento de registro de memória na educação museal. Desse horizonte partem as ponderações teóricas sobre memória, arquivo e documento debatidas nas seções a seguir.

Produzido, portanto, como resultado de pesquisa bibliográfica e de campo, o presente artigo tem como objetivos específicos debater relações entre documento e memória no ambiente cultural da América Latina, apontar como tais vínculos acarretam em distintas formas de registro e proporcionar reflexão a respeito das diferentes *formas* que a memória de nossas práticas educativas em arte podem ganhar, ao nos integrarmos com nossa paisagem cultural. O artigo debate inicialmente

4 Período de 7 de abril a 7 de maio de 2022.

5 Mais informações em: <https://www.casadelaliteratura.gob.pe/> Acesso em: 8 nov. 2022.

6 Com fins específicos de pesquisa, visitei os seguintes espaços: Museo de Arte de Lima – MALI (12/4/2022); Museo Nacional de la Cultura Peruana (12/4/2022); Museo Arqueológico Rafael Larco Herrera (14/4/2022); Museo Pachacamac (15/4/2022); Museo Central – MUCEN (22/4/2022); Complejo Arqueológico Mateo Salado (26/4/2022); LUM – Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (27/4/2022); e Centro de Interpretación del Programa Municipal para la Recuperación del Centro Histórico de Lima – PROLIMA (28/4/2022).

a linguagem verbal e sua valorização na epistemologia ocidental, a partir principalmente de Artières (1998) e Farge (2009); define arquivo com o auxílio de Camargo e Goulart (2015); e expande o debate para outras formas de registro da memória com as reflexões de Taylor (2013) e Zumthor (1993), permeadas pela análise de exemplos coletados durante a pesquisa de campo em Lima, Peru.

As várias formas da memória

O historiador francês Philippe Artières (1998) atribui à influência ou à pressão de costumes e de circunstâncias sociais uma das motivações que originam as práticas de arquivamento da própria vida, tão difundidas nas sociedades chamadas ocidentais. A obrigatoriedade de produzir documentos, desde o nascimento até a morte (como, por exemplo, as certidões de nascimento, batismo, casamento, divórcio, óbito etc.), nos sujeita a uma cultura do arquivamento, independente de nossas relações afetivas com nosso passado. Enfatiza o autor que, nessas culturas, “[o] *anormal é o sem-papéis*” (p. 11, grifos no original). Por outro lado, Artières argumenta que as edições de que esses arquivos são objeto (arranjados entre si ou sofrendo algum processo de rasura) conformam um processo de subjetivação do eu; quer dizer, por meio deles, buscamos explicar quem somos, para nós mesmos e às vezes para os outros.

“Por meio [de] práticas minúsculas” (ARTIÈRES, 1998, p. 10), como reclassificar cartas guardadas, arrumá-las e desarrumá-las, escrever memórias em um diário ou guardar documentos em uma pasta (carteiras de identidade, passaportes, contratos de trabalho e aluguel, diplomas – mas também passagens de ônibus, entradas de cinema, carteirinhas de clubes vencidas há décadas), construímos uma autoimagem, como para nos vermos em um espelho, mas também para elaborar a imagem com a qual, supomos, nos projetamos ao mundo. Arquivar, portanto, não é um ato neutro, pois, exceto pelo fato de que “[p]ara ser bem inserido

socialmente, para continuar a existir, é preciso estar sempre apresentando papéis” (p. 13), escolhemos o que será guardado e o que será descartado.

Para Artières (1998), há um leitor implícito que norteia as seleções feitas para o arquivo (mesmo que o arquivista venha a ser o seu próprio e único leitor):

O arquivamento do eu [...] é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele desejaria ser visto. Arquivar a própria vida é simbolicamente preparar o próprio processo: reunir as peças necessárias para a própria defesa, organizá-las para refutar a representação que os outros têm de nós. (ARTIÈRES, 1998, p. 31)

Artières (1998) também explora o exemplo dos arquivos pessoais de um criminoso, cujo tempo na prisão lhe permitiu escrever mais de uma versão de suas memórias. Com elas, entendeu que poderia deixar um registro do seu ponto de vista que resistiria à sua morte. Nessa altura, me parece importante analisar as diferentes camadas de edição a que a invenção de si por meio dos arquivos pode chegar. Todo bom espectador de telenovelas sabe que é no diário esquecido no sofá ou na fotografia escondida na carteira que pode estar o segredo que jamais deveria ser revelado; ou seja, a prova da promotoria e não da defesa. Opto por argumentar que arquivar é um processo de introversão, de negociação e diálogo íntimo consigo mesmo, e que o processo de *publicação* de um arquivo, este sim, é um processo de extroversão, sobre o qual recaem censuras mais graves, sistemáticas. “O arquivo supõe o arquivista; uma mão que coleciona e classifica”, asseverou Arlette Farge (2009, p. 11). Entretanto, para o bem ou para o mal, nem todo arquivo conta com seu autor vivo para realizar essa edição a tempo. Ainda, nem todo arquivo chega a ser material de interesse para uma publicação.

Além das coleções pessoais de documentos, que formam a categoria chamada de arquivos pessoais, existem as instituições “arquivos”.

Etimologicamente, a expressão vem do grego *arkhé* e significa “um edifício público”, “um lugar em que se guardam registros”, bem como expressa “um começo, o primeiro lugar, o governo” (TAYLOR, 2013, p. 48-49). Articulando tais significados, Diana Taylor conclui que “o arquivar, desde o começo, sustenta o poder” (2013, p. 49). Institucionalmente, os arquivos são espaços que possuem fortes parentescos com os museus e as bibliotecas, já que todos “exercem a custódia de documentos” (CAMARGO; GOULART, 2015, p. 19). Apesar de pertencerem a territórios disciplinares distintos, esses três lugares de memória apresentam vínculos profundos quando compreendidos, de um ponto de vista geral, “como centros de difusão do saber, como espaços culturais de formação ou ainda como núcleos de coleta, preservação e transmissão de nosso patrimônio cultural” (p. 19).

As funções específicas de cada uma dessas entidades, entretanto, não são as mesmas. Tratando das distinções entre os museus e os arquivos, Camargo e Goulart (2015, p. 23) identificam que os primeiros têm, como primárias, funções “educacionais, científicas, técnicas e culturais”, enquanto os arquivos possuem primordialmente funções administrativas, a fim de “viabilizar e comprovar atividades de instituições e pessoas”. Os mecanismos de formação dos acervos também divergem: os arquivos reúnem documentos por meio de processo “sedimentar (acumulação), de acordo com o funcionamento da entidade produtora” e através de “transferência e recolhimento”, de tal forma que a natureza de testemunho de cada item é entendida como algo inato, congênito. Já os museus constituem coleções realizando escolhas, selecionando documentos de acordo com um “perfil ou linha temática” e atribuindo estatuto documental aos objetos elegidos.

Outra característica distintiva apontada pelas autoras diz respeito aos aspectos formais predominantes dos documentos de cada uma dessas instituições: enquanto os museus acolhem documentos de “todos os gêneros, além de objetos desprovidos de linguagem”, com “técnicas de

registro, formatos e suportes diversos”, os arquivos preponderantemente salvaguardam documentos do “gênero textual”, cujas “técnicas de registro, formatos e suportes [são] associados à escrita” (CAMARGO; GOULART, 2015, p. 23). Ao tratar de arquivo, portanto, nos deparamos com a centralidade da escrita e de seus suportes.

No livro *O Sabor do Arquivo*, Arlette Farge (2009) versa a respeito do ofício do pesquisador que faz levantamento de fontes em arquivos. Mais especificamente, o texto disserta sobre profissionais ou curiosos amadores que realizam pesquisa e análise de textos escritos primordialmente por escritães em processos judiciais arquivados em instituições públicas (chamadas “arquivos judiciários”). Trata-se de uma obra que interrelaciona o trabalho do arquivista e “a produção do conhecimento historiográfico” (JARDIM, 2011, p. 109), na qual Farge reflexiona principalmente a partir de sua experiência em arquivos públicos de Paris, mais especificamente sobre séries de documentos do século XVIII.

O relato a respeito da pesquisa em arquivos que nos faz a autora (FARGE, 2009) é pleno da experiência de relação com a materialidade da escrita e com o espaço circunscrito que, via de regra, a contém: “Verão ou inverno, é sempre gelado; os dedos se entorpecem ao decifrá-lo ao mesmo tempo em que se tingem de poeira fria no contato com seu papel pergaminho ou *chiffon*.” (p. 9). O olhar se atrapalha diante da “acumulação, folha sobre folha” quando o corpo se vê diante de documentos que se “encontra[m] sobre a mesa de leitura, geralmente em pilha, amarrado ou cintado, em suma, em forma de feixe, os cantos carcomidos pelo tempo ou pelos roedores” (p. 9). A intimidade com os papéis move o pesquisador em direção a desenvolver uma “lembrança tátil do arquivo” (p. 67), fazendo com que, por exemplo, a mão reconheça antes dos olhos uma folha de origem diferente das demais. Há uma incorporação de novos limites sensíveis:

O silêncio de uma sala de arquivos é muito mais violento que qualquer algazarra de pátio de escola; sobre um fundo de recolhimento de igreja, ele corta, isola impiedosamente os ruídos dos corpos, o que os torna ao mesmo tempo agressivos e perniciosamente causadores de ansiedade. Uma respiração um pouco forte logo dá a impressão de estertor agônico, enquanto um simples hábito (massagear o nariz em sinal de meditação intensa, por exemplo) se transforma em tique monstruoso, a ser tratado com urgência em hospital psiquiátrico. Tudo se amplifica sem medida, e sem razão, nesses espaços fechados, e o mesmo vizinho [de mesa de leitura] pode tanto se transmutar em tanque da guerra de 1914 quanto em sorriso de Reims. (FARGE, 2009, p. 54)

Ao mesmo tempo em que vários aspectos do trabalho com o texto escrito solicitam essa atenção supostamente apenas racionalizadora, volta e meia o pesquisador encontra desenhos ou garranchos nas margens de algum documento, os quais “testemunham momentos de devaneio de um escrivão pouco concentrado ou a pena distraída de um inspetor relendo seus papéis” (FARGE, 2009, p. 18). Um registro como esse alude ao que Richard Sennet (2020, p. 301), comentando as ideias de Johan Huizinga, afirma sobre os adultos: “quando a utilidade domina, os adultos perdem um elemento essencial da capacidade de pensar; perdem aquela curiosidade livre que se manifesta no espaço aberto do jogo”. Farge (2009) testemunha que sempre evade alguma dimensão de jogo por meio do comportamento sisudo: “Conta-se que um dia, para escapar do tédio, uma frequentadora assídua das salas de arquivos colocou em cada dedo um anel ou uma aliança, com o único objetivo de ver o brilho da luz enquanto suas mãos passavam e repassavam indefinidamente ao longo de altas páginas” (p. 20) – sua intenção era manter a atenção viva diante de “listas extensas e cansativas” (p. 20).

Em situações em que os documentos não estão digitalizados nem se tem a possibilidade de fotografá-los, as horas passadas nos arquivos

implicam em copiá-los, “sem mudar nenhuma palavra” (FARGE, 2009, p. 22). Essa forma de cópia, feita sem uma camada de análise prévia, que poderia evitar ter de redigir *ipsis litteris* todo o documento, tem um sentido:

[é c]omo se a mão, ao reproduzir à sua maneira o formato de sílabas e de palavras de outrora, conservando a sintaxe daquele século, penetrasse no tempo com mais audácia do que por meio de notas refletidas, em que a inteligência teria selecionado previamente o que lhe parecesse indispensável, deixando de lado o excedente do arquivo. (FARGE, 2009, p. 23)

Artières (1998) relata que o final do século XVIII marcou o início de uma valorização social da escrita pessoal na Europa. Essa foi a época em que o texto autógrafo se tornou objeto de coleção e de comércio, médicos começaram a colecionar escritos de doentes e quando, ao mesmo tempo, iniciava-se uma valorização dos manuscritos de escritores. Em 1880 o escritor Victor Hugo (1802-1885) doou à Biblioteca Nacional francesa um conjunto de seus próprios manuscritos; seu ato inaugurou uma prática de valorização dos fólhos que veio a ser repetida por outros escritores e que, mais tarde, influenciou o surgimento (nos anos 1960) de um campo de estudos literários chamado crítica genética. Nesta disciplina, o manuscrito abre espaço para o território do estudo da criação artística nos arquivos, o que é distinto de pesquisas de cunho histórico. Trata-se do mesmo tipo de fonte, mas, neste caso, a informação sobre quem é autor dos manuscritos tem muito mais relevância na escolha do arquivo e o olhar que recai sobre ele é de outra ordem, atento às rasuras e às diferenças de versões do texto, os rascunhos da obra publicada.

Anteriormente à crítica genética, dentro da escola de crítica literária conhecida como formalismo russo, com produção datada entre 1910 e 1930, já se encontrava também o interesse por esse tipo de arquivo

de escritores. De acordo com Daria Khitrova (2019), essa inclinação estava presente, entre outros, no trabalho de Iuri Tinianov, que “[i]nteressa[va]-se por rascunhos, trabalho, seções riscadas, erros de digitação, atribuições errôneas, mal-entendidos, manuseios incorretos e tudo o mais que acontece com um texto no decorrer de sua criação e vida subsequente” (p. 8). O estudo desses registros se firma no entendimento de que “[u]m texto não emergirá totalmente formado de seu autor, como Atena da cabeça de Zeus” (p. 8), do que deriva o método de Tinianov de “examinar o texto literário como um processo” (p. 8).

Até aqui, vimos refletindo sobre arquivos com documentos que privilegiam eminentemente a escrita e citei a ênfase dada a isso inclusive na própria definição da instituição arquivo proposta por Camargo e Goulart (2015). Nos exemplos brevemente comentados, os textos escritos serviam de instrumento para a transmissão da memória de uma pessoa a si mesma e a outras. Iuri Lotman (1998, p. 57, tradução nossa) conceitua que “a escrita é uma forma da memória”, mas não é a única. De acordo com o autor, “as formas de memória se derivam do que se considera que deve ser lembrado, e isto depende da estrutura e orientação de uma civilização dada” (p. 57).

Nesse sentido, o medievalista Paul Zumthor (1993, p. 28) afirma que entre os séculos XII e XV se produziu na Europa ocidental “em graus de fato diversos, uma mutação profunda, ligada à generalização da escrita nas administrações públicas, que levou à racionalizar e sistematizar o uso da memória. Donde uma extremamente lenta e dissimulada desvalorização da palavra viva.” Em fins dos séculos XV e início do XVI, as mentalidades e os costumes europeus passaram por uma mutação que promoveu uma distância do homem para consigo mesmo, um afastamento do próprio corpo:

O uso da voz sofreu nesse contexto o mesmo tipo de atenuação e exige o mesmo tipo de práticas substitutivas que os modos à mesa ou o discurso sobre o sexo. Uma arte que se baseava nas técnicas do encaixe, da combinação, da colagem, sem cuidado de autenticação das partes, recua e cede terreno rapidamente a uma arte nova, que anima uma vontade de singularização. A teatralidade generalizada da vida pública começa a esmaecer, e o espaço se privatiza. Os registros sensoriais, visuais e táteis (que havia séculos mal eram dissociáveis na experiência vivida da maioria) distinguem-se, separam-se; primeiro os letrados, depois em toda parte, na medida (causa ou efeito?) da difusão da escrita à proporção que se afastam umas das outras as “artes” e as “ciências”. (ZUMTHOR, 1993, p. 28)

Esse período cultural da Europa, em que o uso da voz se marginaliza e é isolado na zona das “culturas populares” (ZUMTHOR, 1993, p. 29), coincide com o momento histórico da chegada dos europeus ao continente americano. Refletindo sobre isso, a pesquisadora da performance Diana Taylor (2013, p. 55) problematiza que a “equação escrita = memória/ conhecimento é central para a epistemologia ocidental” e que, em vista disso, o ocidente deu as costas a partes do mundo que fogem dessa lógica, ou seja, escapam da sua própria maneira de explicá-lo. Contextualizando a problemática dentro da história das Américas, Taylor (2013) analisa que quando os primeiros religiosos cristãos chegaram ao continente, entre os séculos XV e XVI, “afirmavam que o passado dos povos indígenas – e as ‘vidas que viveram’ – havia desaparecido *porque eles não tinham escrita*” (p. 45, grifo meu). Taylor debate, a partir disso, a importância de repensarmos o foco exclusivo colocado sobre a cultura escrita e discursiva para observarmos paralelamente a cultura incorporada e performática, pois esse movimento nos permite a ampliação daquilo que entendemos por conhecimento: “[o] conceito de performance, como práxis e episteme incorporada [... se mostra] vital para se definirem os estudos latino-

americanos, pois ele descentra o papel histórico da escrita introduzido pela Conquista” (p. 45-46).

A compilação de narrações pré-hispânicas publicadas no Peru no livro *Dioses y Hombres de Huarochiri* (ARGUEDAS, 1966) testemunha esse ambiente extremamente problemático que Taylor (2013) debate. Datado do final do século XVII, o documento é uma coletânea de relatos a respeito dos ritos e crenças tradicionais da região de Huarochirí (serra da região de Lima), que o padre jesuíta Francisco de Ávila (Cusco, 1573-1647) ordenou ser feita, para que pudesse, conhecendo mais, combater as chamadas idolatrias (o culto a deuses não cristãos). Entre os escritos, está a afirmação de Ávila: “*Si los indios de la antigüedad hubieran sabido escribir, la vida de todos ellos, en todas partes, no se habría perdido. Se tendrían también noticias de ellos como existen sobre los españoles y sus jefes; aparecerían sus imágenes.*” (ARGUEDAS, 1996, p. 19).

No século XX, em 1966, o escritor José María Arguedas (1911-1969) produziu a primeira tradução direta desses escritos, originalmente escritos na língua quechua⁷, para o espanhol. Arguedas (1966, p. 11) comenta que o estilo do texto é predominantemente oral, dado que “[a] música e a literatura oral foram e são os meios de expressão prediletos do homem andino”. Assim, embora se trate de um documento escrito, sobrevive nele “a voz limpa de preocupações e intenções literárias de um nativo ou de vários nativos que, apesar do temor, se entusiasma descrevendo as lutas e façanhas de seus deuses e heróis, os detalhes dos ritos e as festas” (p. 10). Ocorre, portanto, que, ao contrário do que Ávila lamenta no trecho da citação – que se os índios da antiguidade soubessem escrever sua memória não teria se perdido –, o que impediu a continuada transmissão dessas memórias não foi a falta da escrita, mas

7 Até a chegada dos espanhóis a língua quechua não possuía forma escrita; durante o período colonial, passou a ser transcrita com o uso do alfabeto latino. Sobre isso, Arguedas (1966, p. 14) relata que, “se as regras ortográficas não haviam sido ainda bem fixadas para as línguas latinas, sua aplicação ao quéchua era mais imperfeita ainda”, o que tornou a tarefa de tradução para o espanhol ainda mais difícil.

a ação deliberada de religiosos como Ávila para a extirpação da cultura religiosa desses povos. O livro prova que a memória estava presente, mas por meio da voz.

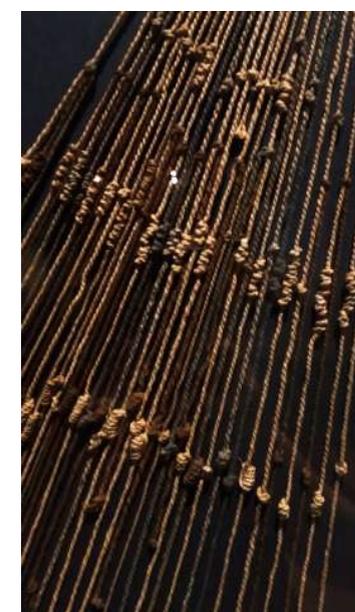
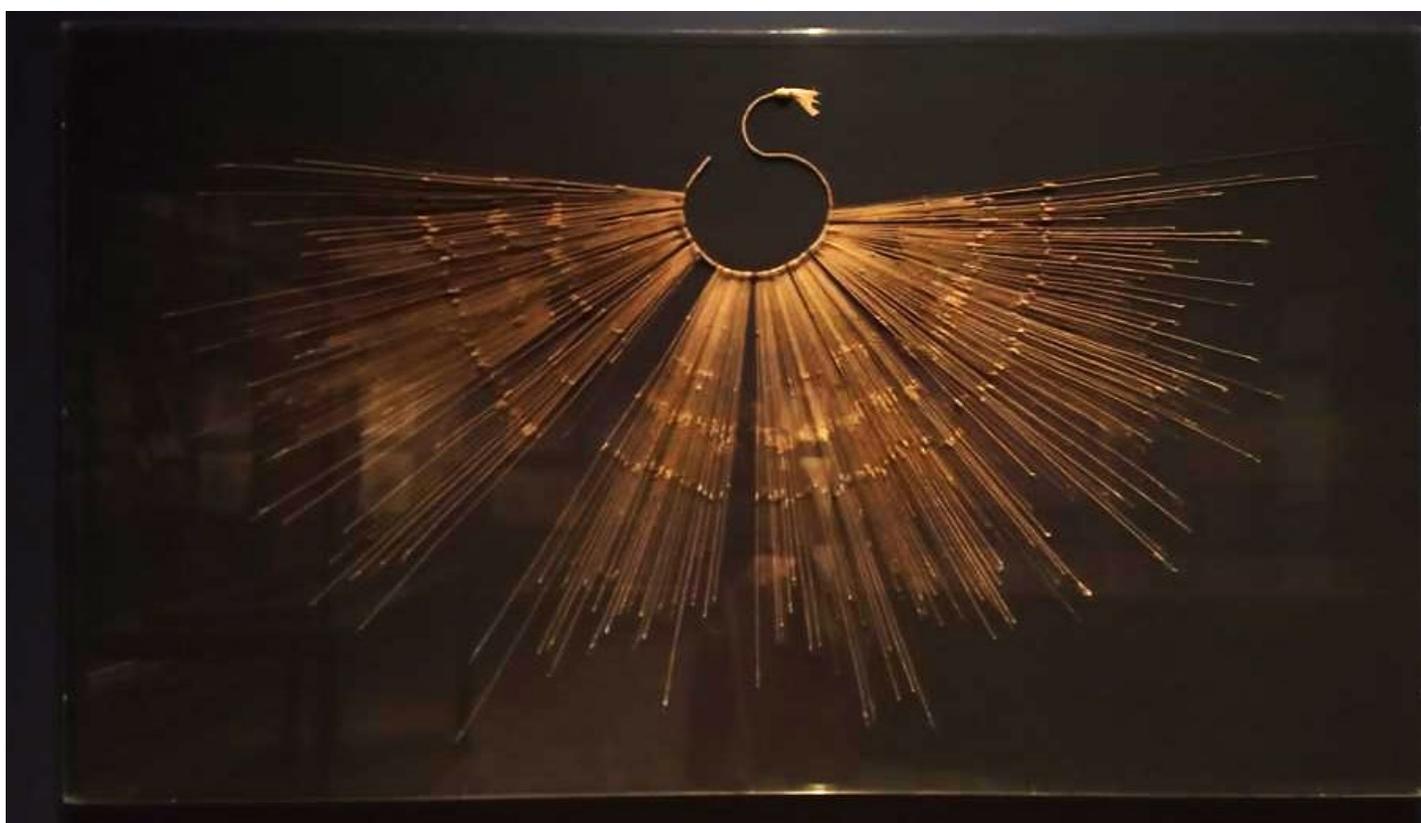
Através de Lotman (1998) podemos considerar a tese de que, enquanto a cultura escrita está direcionada ao passado, a cultura oral está voltada ao futuro. O autor propõe que a escrita é indispensável para as culturas que estão interessadas em recordar os acontecimentos excepcionais, singulares, inéditos, que não deveriam ter acontecido ou que eram considerados pouco prováveis. Nelas, “não se registra em que momento é preciso começar a sementeira, mas sim como foi a colheita de um dado ano” (LOTMAN, 1998, p. 57, tradução nossa). Por outro lado, culturas que não estão voltadas às exceções, mas à ordem e às leis, não possuem a escrita como algo indispensável e seu papel é desempenhado por símbolos mnemotécnicos (naturais, tais como árvores, pedras, estrelas e outros corpos celestes; e criados pelo homem, como ídolos, túmulos e construções arquitetônicas) e por rituais. Em um contexto de memória voltada à ordem e às leis, ao realizarmos, por exemplo, uma competição esportiva, estaríamos interessados em conservar para as gerações futuras “informações sobre como e em que momento se efetuam as competições” (p. 58, tradução nossa) e não “quem venceu nem que circunstâncias imprevistas acompanharam esse acontecimento” (p. 57-58, tradução nossa). Os símbolos mnemotécnicos e/ou rituais teriam a função de garantir a reprodução desse tipo de memória reiteradamente.

Por razão dessa diferença, um observador cujo olhar tenha sido construído dentro de uma cultura mais alinhada com o primeiro tipo terá problemas para interpretar as funções simbólicas de tais objetos ou ritos – pois, justamente, lhe falta parte importante de uma memória coletiva compartilhada que confere sentido a eles. Por isso, adverte Lotman (1998):

sem conhecer os rituais, sem tomar em conta o enorme número de signos de calendário e outros (por exemplo, a longitude e a direção da sombra lançada por uma árvore ou construção dadas, a abundância ou a falta de folhas ou frutos em um ano dado em determinada árvore sagrada etc.) não podemos julgar a função das construções que foram conservadas. (LOTMAN, 1998, p. 58, tradução nossa)

Apontando para a ocorrência dos símbolos mnemotécnicos e dos rituais nos processos comunicacionais das culturas americanas, Taylor (2013) afirma que a expressão vocal performatizada era o principal recurso de linguagem utilizado pelos astecas, os maias e os incas durante o período pré-hispânico. Isso não significa que, no caso deles, não houvesse escrita: ela existia, mas não era alfabética – usava-se “pictogramas, hieróglifos ou sistemas de nós” (p. 46). Estas, contudo, dependiam bastante da cultura incorporada para serem transmitidas e poucos especialistas dominavam essas formas de comunicação, sendo treinados em escolas nas quais práticas de interação social como dança e recitação também eram aprendidas.

Os sistemas de nós a que Taylor (2013) se refere se chamavam *kipus* (Figuras 2, 3 e 4) e eram a principal ferramenta de registro dos Incas, com uso datado de aproximadamente 1300 d.C. a 1532 d.C. (MUSEO..., 2022b), embora tenham sido mantidos durante certo período da colônia e, atualmente, comunidades andinas os utilizem como símbolo de “identidade e patrimônio local” (MUSEO..., 2022a). Os *kipus* eram espécies de arquivos de informação portáteis feitos de algodão e lã de camelídeos, nos quais informações quantitativas da contabilidade do reino eram armazenadas e transmitidas por meio de características de espessura, posicionamento, tipo e coloração dos nós e das cordas. Um dos extremos da corda principal era maior e ficava solto, conforme se vê no canto direito superior da Figura 3, para que o *kipu* pudesse ser enrolado, assumindo um formato parecido com um rabo de cavalo, a fim de ser mais facilmente transportado e arquivado.



FIGURAS 2, 3 E 4.

Khipu inca. Fonte: MUSEO..., 2022a. Fotografias da autora, 2022.

Os profissionais responsáveis por fabricá-los, os *kipukamayuq*, possuíam funções administrativas e conhecimento para organizar neles dados a respeito de recursos, mão de obra e outros aspectos da administração estatal. As informações registradas, supõe-se, podiam ir um pouco além do quantitativo numérico: “Era possível distinguir se se tratava de população, de homens ou mulheres, de tipo de trabalho ou produção. Certos *kipus* de tamanho grande parecem haver registrado informação de comunidades ao longo de um certo lapso de tempo, como um calendário.” (MUSEO..., 2022b, tradução nossa)⁸.

Uma grande mudança de paradigma ocorreu, entretanto, com a chegada dos jesuítas e seu sistema de ensino. Os padres possuíam as suas próprias práticas incorporadas e as introduziram na educação; porém, o que fizeram de diferente foi aumentar em grande medida o “*grau de legitimação da escrita* em relação a outros sistemas epistêmicos e mnemônicos” (TAYLOR, 2013, p. 47, grifo nosso) e reprimir como forma de conhecimento as práticas indígenas incorporadas.

A culinária, assim como danças e rituais, práticas não verbais que conferiam senso de comunidade por meio de memória coletiva antiga, deixaram de ser consideradas uma forma válida de conhecimento. Taylor (2013, p. 48) afirma: “Aqueles que tinham dedicado suas vidas a estudar as práticas culturais, como esculpir máscaras ou tocar música, não eram considerados ‘especialistas’, uma designação reservada aos pesquisadores formados por meio de livros.” E é nesse ponto, em que se tornam mais claras as evidências em relação a determinadas práticas de transmissão cultural serem consideradas legítimas em detrimento a

8 Os modos de confecção e interpretação dos *kipus* podem ser compreendidos em mais detalhes no vídeo *Khipus: estructura y tecnología*, produzido pelo Mali – Museu de Arte de Lima. Assista aqui: <https://youtu.be/4futFLXyxpq>. Acesso em: 10 maio 2022. O museu oferece também recursos com informações mais aprofundadas sobre o tema, como visita virtual, *podcast*, galeria de fotos e textos ensaísticos, produzidos no período da exposição *Khipus: nuestra historia en nudos* (ano 2021), no seguinte link: <https://mali.pe/portfolio-item/khipus/#1604546148427-215c8375-1fbb>. Acesso em: 10 maio 2022.

outras, que a diversidade de *formas* da memória afiança a importância de debatermos de maneira mais profunda a relação entre documento e memória na educação em museus e centros culturais, particularmente em relação a práticas educativas que estejam em busca de integração com a paisagem cultural onde são produzidas. Maria Cecília França Lourenço (1999, p. 16), no livro em que discute a problemática em torno da criação de museus artísticos no Brasil durante o século XX, elaborou uma pergunta muito conveniente de aqui ser retomada: “Por que são utilizados mecanismos semelhantes ao serem implantados museus em regiões brasileiras tão distintas?” Convém a mesma formulação ao campo específico da relação entre museu, educação e memória.

Taylor (2013) nos oferece outro termo, além de arquivo, que proporciona uma abertura muito interessante à nossa discussão do campo da educação: a autora sugere que pensemos acerca da palavra *repertório*. De origem latina, etimologicamente o vocábulo significa “uma tesouraria, um inventário” e também “aquele que encontra, descobridor” (p. 49-50). Ele é geralmente visto como um tipo de conhecimento que é efêmero, “de práticas/conhecimentos incorporados (isto é, língua falada, dança, esportes, ritual)” (p. 48), em contraste com o arquivo, que encerraria aquilo que é duradouro, como documentos escritos e ossos. A autora argumenta que, de um ponto de vista unilateral, o arquivo vem sendo entendido como o único tipo de material que permite trabalhar com uma memória a distância, pois um pesquisador pode voltar para analisar novamente um manuscrito antigo. Essa forte crença em torno da inalterabilidade dos arquivos se embasa na ideia de que os documentos não mudam: “o que muda ao longo do tempo é o valor, relevância ou significado do arquivo, como os itens que ele contém [os documentos] são interpretados ou mesmo incorporados” (TAYLOR, 2013, p. 49).

Entretanto, o arquivo não é totalmente resistente à mudança e à manipulação política, já que documentos podem aparecer ou desaparecer dos arquivos, de acordo com movimentações nem sempre explícitas dos

sujeitos ao redor deles. Por outro lado, o repertório, frequentemente compreendido apenas como o que contém o efêmero, também é capaz de guardar. Um dos exemplos trazidos por Taylor (2013, p. 50) é o das danças, as quais “mudam ao longo do tempo, mesmo que gerações de dançarinos (ou mesmo dançarinos individuais) jurem que elas permaneceram sempre iguais. [Porque], mesmo que a incorporação se modifique, o significado pode muito bem permanecer o mesmo”. Por isso, também o repertório, e não só o arquivo, permite que, por meio dele, se investigue tradições. É significativo, além disso, perceber a interdependência entre ambos:

O arquivo e o repertório têm sempre sido fontes importantes de informação, sendo que cada um excede as limitações do outro em sociedades letradas e semiletradas. Além disso, eles, em geral, trabalham em conjunto. Inúmeras práticas nas sociedades mais letradas requerem tanto a dimensão arquivada quanto a incorporada – os casamentos precisam tanto da declaração performativa do “sim” quanto do contrato assinado. A legalidade de uma decisão jurídica depende da combinação do julgamento ao vivo e do resultado registrado [...]. Os materiais do arquivo dão forma à prática incorporada de inúmeras maneiras, mas nunca ditam totalmente a incorporação. (TAYLOR, 2013, p. 51)

Dito isso, o problema se encontra no fato de que, “[e]mbora o arquivo e o repertório existam em constante estado de interação, a tendência tem sido banir o repertório para o passado” (TAYLOR, 2013, p. 52); por isso, é preciso compreender que não há uma forma da memória que se sobreponha qualitativamente a outras, conforme explana Taylor:

Não se trata [...] de verdadeiro versus falso, mediado versus não mediado, primordial versus moderno. Não se trata, ainda, de um conjunto claramente binário – com o escrito e o arquivado constituindo o poder hegemônico e o repertório oferecendo o desafio anti-hegemônico. A performance per-

tence tanto aos fortes quanto aos fracos; ela subscreve as “estratégias” de Certeau, bem como suas “táticas”, o “banquete” de Bakhtin, assim como seu “carnaval”. Os modos de armazenar e transmitir conhecimento são muitos, e as performances incorporadas têm frequentemente contribuído para a manutenção de uma ordem social repressiva. [...] Não precisamos polarizar a relação entre esses tipos diferentes de conhecimento para reconhecer que, frequentemente, eles têm se mostrado antagônicos na luta pela sobrevivência ou supremacia cultural. (TAYLOR, 2013, p. 53)

Desse modo, a relação entre documento e memória que busco explorar nestas páginas é a de que, para se tornar memória, o que foi vivido precisa ser traduzido em um sistema de signos, ou seja, em linguagem (FERREIRA, 2003, p. 75). Assim, falar, desenhar, construir monumentos, escrever, dançar ou atar nós podem ser formas de produzir essa tradução e carregar o fenômeno para a consciência, esse “mecanismo complexo e dúctil” (FERREIRA, 2003, p. 73) que forma a cultura. O processo de registro é apenas uma camada em que se manipulam as diversas *formas* da memória. Além disso, “[e]xpressar uma ideia em uma linguagem e em seguida em outra é repensá-la, num processo de compreendê-la de outro modo e de maneira mais profunda” (MERRELL, 2003, p. 166); portanto, carregar um pensamento de uma linguagem a outra é traduzir (inclusive a si próprio) os signos da consciência, e não há razão para valorar certas formas em detrimento de outras, senão a partir de pontos de vista que desvalorizam diferentes maneiras de produzir conhecimento. Com isso, proponho que nos embasemos em outros tipos de documentos, para além dos verbais, tanto para arquivar quanto para pesquisar as práticas educativas em museus e centros culturais de arte.

Considerações Finais

Em instituições educativas como museus e centros culturais, geralmente vivemos sob regras oficiais pré-delimitadas de registro. Há, com grande força, uma onipresença da escrita nos arquivos de práticas educativas, deixando de lado outras linguagens, como a visual e a oral. Ao mesmo tempo, mesmo os documentos escritos são, muitas vezes, escassos. Perguntas que podemos nos fazer são: qual o objetivo da predominância da escrita? O que queremos rememorar por meio dela? Em que domínios do cotidiano pedagógico a imagem e a oralidade poderiam ser mais eficientes e expressivas? A escolha dessas formas da memória pode, em primeiro lugar, derivar da decisão sobre o que possui mais valor (aos educadores pessoalmente e às instituições) na *práxis* do ensino da arte.

Quando minha amiga desenhista, do relato com o qual iniciei o artigo, me sugeriu não registrar tudo o que eu veria na viagem, intuitivamente estava me fornecendo uma nova orientação para lidar com a memória. Ela estava me convidando a ponderar sobre o quê lembrar (conteúdo), mas, mais que isso, como lembrar (forma). Coordenar essas duas dimensões da memória enriqueceu e aumentou a qualidade de meus registros, que agora não me pediam mais do que eu escolhia dar. Como vimos por meio de Lotman (1998), a escolha da forma mais apropriada para o registro de uma memória tem relação com o que se considera que precisa ser lembrado. No caso das minhas anotações de viagem, eu havia aberto mão de escrever sobre os pequenos detalhes e imprevistos, e escolhido simbolizar por meio do desenho referências mais estáveis do trajeto: um monumento, uma placa, um prédio.

O que significa a escassez de registros em determinadas linguagens, no contexto de um programa educativo de museu ou centro cultural? Haveria nesse fato uma orientação específica, mesmo que inconsciente, sobre o quê aquele espaço educativo considera importante de ser

relembrado? Concluo retomando a reflexão de que, conforme defende Taylor (2013), incluir outras formas de manifestação da memória amplia o que entendemos por conhecimento. A partir disso, defendo e proponho que o arquivamento de documentos de práticas educativas em artes visuais nesses ambientes será tanto mais relevante quanto maior for a diversidade de linguagens (sonora, visual e verbal) dos documentos preservados.

Referências

ARGUEDAS, J. M. (trad.). **Dioses y Hombres de Huarochiri**. Narración quechua recogida por Francisco de Avila [1598?]. Lima, Peru: Instituto de Estudios Peruanos, 1966. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/padrao/cms/documentos/profs/romulo/ManuscritodeHuarochiriArguedas.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

ARTIÈRES, P. Arquivar a Própria Vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>. Acesso em: 21 nov. 2019.

CAMARGO, A. M.; GOULART, S. **Centros de Memória**: uma proposta de definição. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. Coleção Sesc Culturas.

CASTRO, A. C. V. Lima narrada: entre arquitetos e literatos. In: URQUIDI, V. et al. (Org.). **Atores, fazeres e políticas culturais na América Latina**: comunicação e cultura. São Paulo: Prolam/USP, 2019. p. 629-645. Livro IV. Coleção Pensar a América Latina e o Caribe.

CASTRO, F. S. R. de. **Construindo o Campo da Educação Museal**: um passeio pelas políticas públicas de museus no Brasil e em Portugal. 275 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/40078885/CONSTRUINDO_O_CAMPO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_MUSEAL_um_passeio_pelas_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas_de_museus_no_Brasil_e_em_Portugal Acesso em: 3 maio 2022.

FARGE, A. **O Sabor do Arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FERREIRA, J. P. Cultura é Memória. In: FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da Memória e Outros Ensaios**. Cotia: Ateliê Editorial, 2003. p. 69-87.

JARDIM, J. M. Sabores e Saberes dos Arquivos. **PontodeAcesso**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 109-111, abr. 2011. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/98641> Acesso em: 27 nov. 2022.

KHITROVA, D. Introduction. In: **Permanent Evolution**: selected essays of literature, theory and film – Yuri Tynianov. Translated and Edited by Ainsley Morse and Philip Redko. Academic Studies Press: Boston, 2019. p. 1-24.

LOTMAN, I. La memoria de la cultura. In: LOTMAN, I. **La Semiosfera II: semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998. p. 108-115.

LOURENÇO, M. C. F. **Museus Acolhem Moderno**. São Paulo: Edusp, 1999.

MARTÍN-BARBERO, J. **A Comunicação na Educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MERRELL, F. **Viver Aprendendo**: cruzando fronteiras dos conhecimentos com Paulo Freire e Charles S. Peirce. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

MUSEO DE ARTE DE LIMA. **Exposicion Permanente**. Sala 4 – Textiles Precolombinos. Lima, Peru. 2022a.

MUSEO LARCO. **Exposicion Permanente**. Quipus Inca. Sala 5, Vitrina 58. 2022b. Lima, Peru. Disponível em: <https://www.museolarco.org/exposicion/exposicion-permanente/exposicion-en-linea/tejidos-del-antiguo-peru/quipus-inca/>. Acesso em: 30 maio 2022.

PINHEIRO, A. A Condição Mestiça. **Pasquinagem**, n. 10, p. 8-23, São Paulo, set. 2020. Disponível em: <https://revistapasquinagem.com/wp-content/uploads/2020/11/pasquinagem-10-1.pdf> Acesso em: 7 nov. 2022.

SENNETT, R. **O Artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 9.ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

TAYLOR, D. **O Arquivo e o Repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. il.

ZUMTHOR, P. **A Letra e a Voz**: a “literatura” medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Artigo submetido em: 01/06/2022

Aceito em: 12/12/2022



OITO VEZES ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA – 8 X AIC

Édio Raniere da Silva¹
Victória Oliveira Bastos²

EIGHT TIMES CONTEMPORARY INDIGENOUS ART – 8 X AIC

HUIT FOIS L'ART AUTOCHTONE CONTEMPORAIN – 8 X AIC

1 Édio Raniere da Silva. Coordenador do Laboratório de Arte e Psicologia Social – LAPSO. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - PP-GAVI UFPel. Professor Adjunto do Curso de Psicologia. edioraniere@gmail.com Currículo LATTES: <https://lattes.cnpq.br/4498767706666013> ORCID: 000-0002-0216-678X
Victória Oliveira Bastos. Graduanda do curso de Psicologia da UFPel. Bolsista de Iniciação FAPERGS. vicbastos.95@gmail.com Currículo LATTES: <https://lattes.cnpq.br/5630978943762432>. ORCID: 0000-0002-4759-9378

2 Victória Oliveira Bastos. Graduanda do curso de Psicologia da UFPel. Bolsista de Iniciação FAPERGS. vicbastos.95@gmail.com Currículo LATTES: <https://lattes.cnpq.br/5630978943762432>. ORCID: 0000-0002-4759-9378

RESUMO

A partir do conceito de Arte Indígena Contemporânea – AIC – enunciado por Jaider Esbell (2016, 2018a; 2018b) apresentamos uma breve coleção envolvendo onze trabalhos de oito artistas: Arissana Pataxó, Carmézia Emiliano, Denilson Baniwa, Daiara Tukano, Ibã Huni Kuin (Coletivo MAHKU), Jaider Esbell, Joseca Yanomami e Mário Flores Taurepang. Onde se enuncia uma estética singular, uma lógica da sensação ameríndia, imagens que resistiram bravamente à colonização. Imagens ancestrais que nos falam sobre um daqui a pouco. O ensaio busca expor uma paisagem inicial sobre a Arte Indígena Contemporânea, movimento que se encontra em plena ebulição. O referencial teórico utilizado vem do pensamento ameríndio e da filosofia da diferença.

Palavras-chave: Arte Indígena Contemporânea; Jaider Esbell; Imagem.

ABSTRACT

Based on the concept of Contemporary Indigenous Art – AIC – enunciated by Jaider Esbell (2016, 2018a; 2018b), we present a brief collection involving eleven works by eight artists: Arissana Pataxó, Carmézia Emiliano, Denilson Baniwa, Daiara Tukano, Ibã Huni Kuin (MAHKU Collective), Jaider Esbell, Joseca Yanomami and Mário Flores Taurepang. Where a singular aesthetic is enunciated, a logic of the Amerindian sensation, images that bravely resisted colonization. Ancestral images that tell us about one in a little while. The essay seeks to expose an initial landscape of Contemporary Indigenous Art, a movement that is in full swing. The theoretical framework used comes from Amerindian thought and the philosophy of difference.

Keywords: Contemporary Indigenous Art; Jaider Esbell; Image.

RÉSUMÉ

Sur la base du concept d'art indigène contemporain - AIC - énoncé par Jaider Esbell (2016, 2018a ; 2018b), nous présentons une brève collection comprenant onze œuvres de huit artistes : Arissana Pataxó, Carmézia Emiliano, Denilson Baniwa, Daiara Tukano, Ibã Huni Kuin (Collectif MAHKU), Jaider Esbell, Joseca Yanomami et Mário Flores Taurepang. Où s'énonce une esthétique singulière, une logique de la sensation amérindienne, des images qui ont vaillamment résisté à la colonisation. Des images ancestrales qui nous parlent d'un moment à l'autre. L'essai cherche à exposer un paysage initial de l'art indigène contemporain, un mouvement qui bat son plein. Le cadre théorique utilisé est issu de la pensée amérindienne et de la philosophie de la différence

Mots-clés: Art indigène contemporain; Jaider Esbell; Image.

Notas Introdutórias

A obra de Jaider Esbell³ reposicionou, em certo sentido, os debates sobre Arte Indígena. Tornou-se evidente que algumas questões como a dicotomia entre arte e artesanato são soluções e/ou produções de sentido que o pensamento ocidental vinha oferecendo diante a complexidade de uma estética ameríndia.⁴ O pensador/artista macuxi nos ajuda a compreender a impossibilidade de se pensar em uma transliteração ou em uma tradução da Arte Indígena Contemporânea para o sistema das artes. Ou seja, seria necessário reconhecer que não estamos diante de uma nova tendência, expressão, escola ou mesmo movimento das artes.

Dizendo de outro modo, o pensamento moderno, e sua ambição de revelar, significar, interpretar a imagem encontra na AIC um limite muito nítido, visto que se trata, efetivamente, de uma outra arte, da arte indígena. Onde o que está em jogo são agenciamentos artísticos que são indígenas antes de serem contemporâneos. E nesse sentido, portanto, a ordem dos fatores faz muita diferença. Pois o processo de criação desses artistas emerge agenciado a territorialidade singular de sua ancestralidade. São modos milenares de relação com o mundo, os quais envolvem o xamanismo, a guerra, bem como seus correspondentes expressivos. Esta agência coetânea do artista indígena, vivendo no trânsito entre mundos, é o que vai produzir o elo entre tempos, de modo que o ancestral é contemporâneo, e vice-versa. (BERBERT, 2021)

Vários indígenas artistas estão, em 2022, desenvolvendo pesquisas agenciadas pela noção de Arte Indígena Contemporânea. Embora al-

3 O ensaio presta uma homenagem a este importante artista macuxi falecido em 02 de novembro de 2021. A obra de Jaider Esbell envolve literatura, artes visuais, arte educação, curadoria, geografia, e um fundamental ativismo pelos direitos indígenas.

4 Para maiores detalhes sobre os debates envolvendo a dicotomia entre Arte e Artesanato consultar Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação de Els Lagrou.

guns deles sejam reconhecidos em contextos nacionais e internacionais, não nos parece possível precisar, dada a emergência que o movimento realiza atualmente, as dimensões e o alcance desse coletivo. Ao invés disso, tentaremos, a partir de agora, apresentar uma breve coleção que acreditamos expor algumas das principais linhas de força da AIC⁵. Esta coleção é composta por onze trabalhos e envolve oito indígenas artistas: Arissana Pataxó, Carmézia Emiliano, Denilson Baniwa, Daiara Tukano, Ibã Huni Kuin (Coletivo MAHKU), Jaider Esbell, Joseca Yanomami e Mário Flores Taurepang.

Nesta coleção buscamos reunir, de modo breve e pontual, algumas “flechas que não param de entrecruzar as coisas e as palavras”. (Deleuze, 2016, p.360) Tais flechas estão presentes nos contextos que deram emergência às obras selecionadas. Esses contextos, contudo, são diferentes daqueles que deram emergência à *Study after Velasquez’s portrait of pope Innocent X* de Francis Bacon, à *Guernica* de Pablo Picasso ou mesmo às *Máscaras Sensoriais* de Lygia Clark e/ou aos *Parangolés* de Hélio Oiticica, onde artistas brancos, nascidos em famílias de classe média e classe média alta encontraram condições de possibilidade para criação de grandes obras. Trata-se, portanto, de um contexto bastante específico, latinoamericano, sim, mas antes de tudo de um contexto Mucuxi, Pataxó, Baniwa, Huni Kuin, Tukano, Yanomami e Taurepang.

Perceber a emergência desses artistas, bem como de suas obras a partir de tais contextos, permite ao nosso olhar uma perspectiva menos colonizada a respeito da Arte Indígena Contemporânea.

5 Para Deleuze as linhas de força agem “[...] como flechas que não param de entrecruzar as coisas e as palavras, levando adiante a batalha entre elas. A linha de força se produz ‘em toda a relação de um ponto a outro’, e passa por todos os lugares de um dispositivo. Invisível e indizível, ela está estreitamente embaraçada às outras, e, no entanto, pode ser desembaraçada.” (DELEUZE, 2016, p. 360-361)

Indígena e arte são de origem comum e indissociável. Aceitar essa sentença adianta o entendimento. O sistema de arte é algo paralelo e hoje eles se tocam, envolvendo-se para além das percepções dos especialistas. A arte indígena contemporânea seria então o que se consegue conceber na junção de valores sobre o mesmo tema arte e sobre a mesma ideia de tempo, o contemporâneo, tendo o indígena artista como peça central. Um componente trans-tempo histórico e trans-geográfico é requerido. Falamos de ideia de país, mas a arte entre os indígenas hoje brasileiros vem desde antes de tudo isso. (ESBELL, 2018b, p. 2-3)

Nesse sentido, para que possamos desembaraçar um pouco as linhas de força aqui presentes, a partir de agora apresentaremos um breve panorama sobre cada um dos oito artistas selecionados. O método utilizado para escolha dos artistas em questão encontra em Jaider Esbell uma espécie de fio condutor. A partir das relações que Jaider compôs com indígenas artistas de etnias variadas, fomos traçando algumas conexões entre referências que estão presentes em seu histórico como curador-artista, principalmente a partir da criação de seu ateliê, em 2013, chamado de “Galeria Jaider Esbell de Arte Indígena Contemporânea”. Nomes como Arissana Pataxó, Carmézia Emiliano, Denilson Baniwa, Ibã Huni Kuin, Daiara Tukano, Joseca Yanomami e Mário Flores Taurepang, entre outros, estão presentes em suas falas, exposições, escritas e curadorias, assim como em seu acervo de Arte Indígena Contemporânea. Isto posto, escolhemos aqui ressaltar alguns pontos da trajetória desses artistas indígenas, tais como: etnia, prêmios, exposições, linguagem mais utilizada etc. O ensaio, portanto, não se pretende uma cartografia, mas sim uma coleção de fragmentos, anotações que viemos colecionando sobre o trabalho desses artistas e que agora compartilhamos por acreditar que possa colaborar com novas pesquisas. Iniciamos com a poética de Arissana Pataxó.

Arissana Pataxó⁶

Arissana nasceu em Porto Seguro, Bahia, e pertence à etnia Pataxó⁷. Formou-se em Artes Plásticas pela Escola Belas Artes (UFBA) e é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFBA. Seu trabalho perpassa por diversas linguagens, como pintura e fotografia, que refletem seu olhar sobre os povos indígenas. Realizou, no ano de 2007, a exposição *Sob o olhar Pataxó*, exibida em Salvador no Museu de Arqueologia e Etnologia da UFBA, sendo sua primeira individual. Desde então, Arissana participou de diversas exposições, tendo destaque em *ECOART* (2010; Montenegro, RS), *¡Mira! Artes visuais Contemporâneas dos Povos Indígenas*, exibida em 2013 no Centro Cultural da UFMG (Belo Horizonte, MG). No ano de 2016, Pataxó é indicada e premiada com o segundo lugar no Prêmio Investigação Profissional em Arte (PIPA) na categoria *online*⁸. Fez parte, em 2021, com sua série de fotos *Mãguxi Pataxó pegando ouriço*⁹, da Exposição *Moquém_Surari: arte indígena contemporânea* na 34ª Bienal de São Paulo, locada no Museu de Arte Moderna de São Paulo, que teve participação de 34 artistas indígenas e curadoria de Jaider Esbell.

Em obras como *Indígenas em Foco* Arissana nos permite olhar para alguns agenciamentos artísticos que são indígenas antes de serem contemporâneos. Que imagens são produzidas quando uma câmera fotográfica se acopla ao olhar indígena? Que imagens são essas que o mundo

6 Informações obtidas através de sua página pessoal e site do Prêmio PIPA. Disponíveis em <<http://arissanapataxo.blogspot.com/p/curriculo-exposicoes-individuais-2009.html>>; <<https://www.premiopipa.com/pag/arissana-pataxo/>> Acesso em 25/06/2022.

7 Para saber mais sobre a artista: <<https://www.youtube.com/watch?v=6i1aVW-tQjBM>>

8 Disponível em <<https://www.premiopipa.com/vencedores-2016/>> Acesso em 13/07/2022.

9 Disponível em <https://mam.org.br/exposicao/moquem_surari-arte-indigena-contemporanea/> Acesso em 18/07/2022.



FIGURA 1.

PATAXÓ, Arissana. *Indígenas em Foco*. Acrílica sobre tela, 80x50cm. 2016. Disponível em: <http://arissanapataxo.blogspot.com/>. Acesso em: 25 jun. 2022.



FIGURA 2.

EMILIANO, Carmezia (comp.). Cereia. Óleo sobre tela, 70x50cm. 2010. Disponível em: <http://artenaifrio.blogspot.com/search?q=carm%C3%A9zia+emiliano>. Acesso em: 18 jul. 2022.

branco-ocidental foi incapaz de enxergar? Que imagens passam a ser focadas quando a Arte Indígena Contemporânea entra em jogo?

Carmézia Emiliano¹⁰

Artista de etnia Macuxi¹¹, criada na comunidade indígena Maloca do Japó, em Roraima. Considerada uma das maiores representantes da Arte Naïf, (participou da Bienal Naïfs do Brasil em diversas edições e – conquistou, em 2003, o Prêmio de Notoriedade Cultural, concedido pelo Governo do Estado de Roraima). Suas produções *Dança do Beija Flor* (Fig. 3) e *As Sereias* (Fig. 2) - são premiadas pelo Prêmio Incentivo (2010), na Bienal Naïfs do Brasil; Prêmio aquisição, (pelas obras *Parixara* e *Lenda do Monte Roraima*), também na Bienal Naïfs do Brasil (2006), passando a integrar o acervo do SESC – SP. Em sua arte, retrata as imagens do universo Macuxi em Roraima.

Em algumas de suas obras, Carmézia Emiliano explicita linhas de força da Arte Indígena Contemporânea que atravessam o cotidiano dos macuxis. Nesse cotidiano povoado por uma espécie de Vida como Obra de Arte encontram-se algumas pistas diante da afirmação de Jaider Esbell (2018b) de que indígena e arte são de origem comum e indissociável. Em obras como *As Sereias* e *Dança do Beija-Flor* a presença da arte em contextos cotidianos dessa comunidade nos parece explicitar esse comum e indissociável entre a arte e os povos originários.

¹⁰ Informações obtidas através da página do Instituto Internacional de Arte Naïf. Disponível em < <http://artenaifrio.blogspot.com/2019/02/carmezia-emiliano.html>> Acesso em 18/07/2022.

¹¹ Para saber mais sobre a artista: <<https://www.youtube.com/watch?v=GoW42ji-GbXs>> Acesso em 18/07/2022.

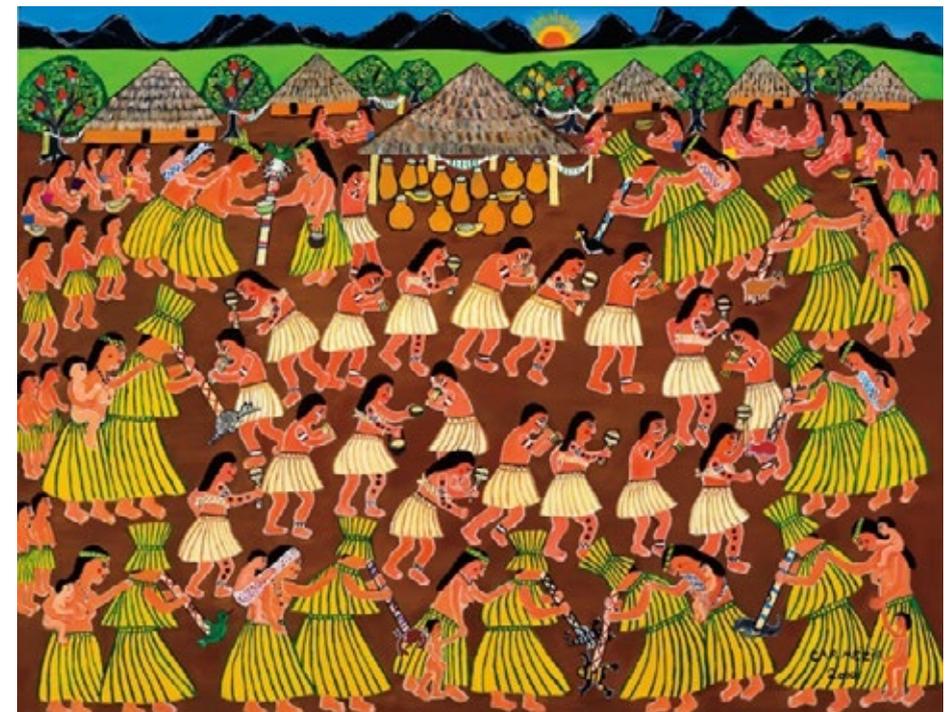


FIGURA 3.

EMILIANO, Carmézia (comp.). *Dança do beija-flor*. Óleo sobre tela. Disponível em: <http://artenaifrio.blogspot.com/search?q=carm%C3%A9zia+emiliano>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Denilson Baniwa¹²

Indígena do povo Baniwa e natural de Rio Negro, Amazonas, Denilson é um artista multidisciplinar que dialoga com design, ilustrações, colagens, pinturas, desenhos e, performances, entre outros. Baniwa participou da exposição *Dja Guatá Porã, Rio de Janeiro Indígena* em 2017, no Museu Arte do Rio (MAR). Em 2018, realizou a performance na 33ª Bienal de São Paulo, chamada *Pajé-Onça hackeando a 33ª Bienal das Artes de São Paulo* (Fig. 4)¹³. Vencedor do Prêmio Investigação Profissional em Arte (PIPA) na categoria *online*¹⁴ em 2019 e em 2021 foi indicado pelo júri¹⁵. Sua produção *Nada que é Dourado Permanece*, dividida em três partes, sendo a primeira nomeada de *Hilo*, a segunda chamada de *Amaáka (Coivara)* e a terceira *Terra Preta de Índio*, aparecem na exposição *Vexoá: Nós Sabemos* (2020), na Pinacoteca do Estado de São Paulo¹⁶. Ainda, no ano de 2020, juntamente ao Coletivo Coletores, compôs a Intervenção Artística Urbana *Terra Indígena*.

Obras como *Pajé-Onça hackeando a 33ª bienal*, de Denilson Baniwa, se posicionam diante a História da Arte Ocidental. Não se trata de uma crítica tradicional tal qual as que foram desenvolvidas entre as escolas, estilos, correntes artísticas. Visto que aqui um “(...) componente trans-tempo histórico e trans-geográfico é requerido” (Eshell, 2018b). Ou seja, a crítica que Denilson Baniwa realiza à História da Arte condensa em seus enunciados mais de quinhentos anos de opressão, genocídios e tentati-

12 Informações obtidas através da página Prêmio PIPA. Disponível em <<https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/>> Acesso em 18/07/2022.

13 Para saber mais, acesse: <<https://www.youtube.com/watch?v=MGFU7aG8kgI>>

14 Disponível em <<https://www.premiopipa.com/vencedores/>> Acesso em 18/07/2022.

15 Disponível em <<https://www.premiopipa.com/2021/12/retrospectiva-pipa-2021-relembre-os-principais-momentos/>> Acesso em 18/07/2022.

16 Para saber mais, acesse: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=116&v=zKeaYHf_M1A&feature=emb_title>



FIGURA 4.

BANIWA, Denilson (comp.). *Pajé-onça hackeando a 33ª bienal*. Performance, HD vídeo. 2018. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

vas de apagamento da memória de um povo.

Ibã Huni Kuin (Coletivo MAHKU)¹⁷

O coletivo MAHKU (Movimento dos Artistas Huni Kuin) foi iniciado pelo pesquisador indígena Ibã Huni Kuin (Isaías Sales), de etnia Huni Kuin. As manifestações geradas pelo Coletivo MAHKU transformam os cantos huni mekas em telas coloridas que

utilizam a “letra” dos cantos como base e traduzem alguns elementos nelas presentes para a imagem. Criam, desta forma, um repertório comum, de forma que os demais Huni Kuin, aqueles que não desenham, começam, recentemente, a relacionar determinados desenhos com determinadas músicas. (DINATO, 2018, p. 39)

Ibã organizou o I Encontro de Artistas Desenhistas na Terra Indígena Huni Kuin do Rio Jordão, no qual se compôs, em 2011, o coletivo MAHKU, tendo sua primeira exposição em Rio Branco – AC, nomeada como *O espírito da floresta – Desenhando os cantos do nixi pae*¹⁸. No ano de 2012, participaram da exposição coletiva *Histoires de Voir – Show and Tell* na *Fondation Cartier pour l’art contemporain*, em Paris, na França; resultando em um documentário chamado *O espírito da floresta*¹⁹. Em 2014, a instalação *Sounds of light* (Fig. 5) é produzida na exposição “Feito por Brasileiros”, em São Paulo²⁰. O coletivo encerrou, em 2015, o X Simpósio

17 Informações obtidas através da página Prêmio PIPA e blog - O espírito da floresta. Disponíveis em <<https://www.premiopia.com/pag/isaias-sales/>>; <<http://nixi-pae.blogspot.com/>> Acesso em 18/07/2022.

18 Disponível em <<http://nixi-pae.blogspot.com/>> Acesso em 18/07/2022.

19 Para saber mais, acesse: <<https://www.youtube.com/watch?v=zRlbRpoi0cQ>>

20 Disponível em <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/entre-imagens-corpos-e-terra-transformacoes-do-mahku-movimento-dos-artistas-huni-kuin/>> Acesso em 18/07/2022.

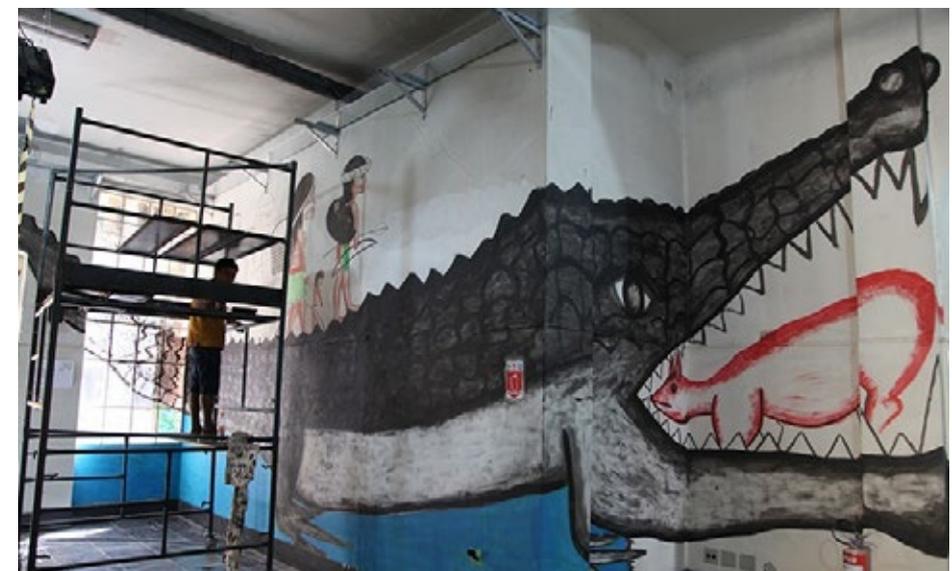


FIGURA 5.

MAHKU (comp.). *Sounds of light*. Instalação. 2014. Movimento dos Artistas Huni Kuin. Disponível em: <https://www.premiopia.com/pag/isaias-sales>. Acesso em: 18 jul. 2022.

de Pós-Graduação em Linguagens da UFAC, em Rio Branco, apresentando uma intervenção multimídia (mural, coral e vídeo) e lançamento do filme *O sonho do nixi pae – O MAHKU – Movimento dos Artistas Huni Kuin*²¹. Indicado ao prêmio Prêmio Investidor Profissional de Arte (PIPA) na categoria *online* em 2016, Isaías se classificou entre os dez primeiros colocados daquele ano²².

O Movimento dos Artistas Huni Kuin enuncia, em obras como *Sounds of Light*, outra importante linha de força da Arte Indígena Contemporânea: a relação com os animais. O Xamã Yanomami Davi Kopenawa parece vincular essa relação com a ancestralidade quando nos ensina que “(...) há muito e muito tempo, quando a floresta ainda era jovem, nossos antepassados, que eram humanos com nome animais, se metamorfosearam em caça (...) São habitantes da floresta, tanto quanto nós” (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p.117-118). Num sentido parecido, Jaider Esbell aproxima essa relação com a transmissão de conhecimento, dando aos bichos da floresta o lugar de professores. “O’ma’kon é uma reunião de bichos, uma grande bicharada. São eles nossos professores. Não somos mais que eles. É preciso negar a supremacia humana sobre a diversidade de formas de vida”. (ESBELL, 2021, p.15-16). Esta relação com o animal antepassado/professor nos parece estar presente também nas obras *Carta Cobra* de Daiara Tukano, *A Guerra dos Kanaímés 7*, e *A Guerra dos Kanaímés 1* ambas de Jaider Esbell e *Comunidade Yanomami do Rio Uxi* de Joseca Yanomami, as quais são apresentadas na sequência.

Daiara Tukano²³

21 Para saber mais, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=O_eEa3FBTec>

22 Disponível em <<https://www.premiopipa.com/pipa-online-2016/>> Acesso em 18/07/2022.

23 Informações obtidas através de sua página pessoal <<https://www.daiaratukano.com/bio>> Acesso em 18/07/2022.



FIGURA 6.

TUKANO, Daiara. *Carta Cobra*. Canetão permanente sobre papel craft. canetão permanente sobre papel craft. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CeZU9XovX3f/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Daiara Hori Figueiroa Sampaio é indígena do povo Tukano, formada em Artes Visuais e Mestre em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília (UnB). Entre seus trabalhos como muralista, – tem destaque, o que foi produzido no ano de 2020, em Belo Horizonte- MG, sendo autora do maior mural de arte urbana realizado por uma artista indígena no mundo²⁴, nomeado de *Selva Mãe do Rio Menino*. Nele são evidenciados e dialogam com as urgências que a AIC provoca, tais como a sustentabilidade. Também em 2020, realizou a performance e expôs na mostra coletiva *Vexoá: nós sabemos*, com curadoria da pesquisadora Naiane Terena²⁵. Nessa incrível apresentação, nomeada como *Morí’ erenkato eseru’ - cantos para a vida*, Jaider Esbell, juntamente a Tukano, “coberta por um manto Tupinambá vermelho criado por ela mesma, [...] defumaram o espaço em reverência aos representantes dos povos em mostra e ‘ativando’ o museu” (BERGAMASCHI, 2021, p. 88). Nesse movimento, ocuparam a Ppinacoteca como um ato de reivindicação de seus espaços²⁶. Daiara também venceu, em 2021, o Prêmio Investidor Profissional de Arte (PIPA) na categoria *online*²⁷. Em 2022, participou da exposição *Contramemória*²⁸, no Theatro Municipal de São Paulo, traçada a partir de uma releitura e das reflexões sobre a Semana de Arte Moderna de 1922, com suas obras *Respira* e *Carta cobra* (Fig. 6)²⁹.

Obras como *Carta Cobra* de Daiara Tukano nos ajudam a compreender

24 Disponível em <<https://www.hypeness.com.br/2020/10/daiara-tukano-a-autora-do-maior-mural-feito-por-uma-artista-indigena-no-mundo/>> Acesso em 18/07/2022.

25 Disponível em <<https://pinacoteca.org.br/programacao/vexoa-nos-sabemos/>> Acesso em 18/07/2022.

26 Para saber mais, acesse: <<https://www.facebook.com/PinacotecaSP/videos/387874055794405>>

27 Disponível em <<https://www.premiopia.com/2021/09/conheca-as-duas-venedoras-do-pipa-online-2021/>> Acesso em 18/07/2022.

28 Para saber mais, acesse: <<https://www.youtube.com/watch?v=hisQakfullg>>

29 Para saber mais, acesse: <https://m.facebook.com/watch/?v=317313323842665&_rdr>



FIGURA 7.

ESBELL, Jaider (comp.). A Guerra dos Kanaímés 1: da série A Guerra dos Kanaímés. 2020. Acrílica e posca sobre tela, 145x110cm. Disponível em: <https://www.premiopia.com/pag/jaider-esbell/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

que “(...) não há como falar em arte indígena contemporânea sem falar dos indígenas, sem falar do direito a terra e a vida” (Esbell, 2018b, p.02). A artista tukano nos convida a descolonizar o mundo começando por nós mesmos. No bonito manifesto que compõem a obra em questão, para além de uma crítica ao racismo, ao antropoceno e ao modernismo, há um chamado para acordar cedo, ir para roça, plantar florestas. “Para de preguiça e vem botar o pé no chão, vem sentar com tua vó e com a vó da tua vó (...) a tua nossa memória se aprende no coração, a tua nossa história não cabe no caderno. Então tem que ter coragem”. (Daiara Tukano, 2022). Num sentido próximo, tensionando nosso olhar diante dos direitos indígenas, é possível pensar as obras *Intervenção artística com desenhos Yanomami no Congresso Nacional*, de Joseca Yanomami e *Boi Taurepang* de Mário Flores Taurepang. As quais são apresentadas logo abaixo.

Jaider Esbell³⁰

Jaider Esbell é quem enuncia o conceito de Arte Indígena Contemporânea - AIC. Em suas manifestações expõe a cosmovisão de seu povo Macuxi através de performances, vídeos, desenhos, esculturas e textos. Em 2010, ganhou o prêmio Funarte Criação Literária - resultando, no ano de 2012, em seu primeiro livro *Terreiro de Makunaima - Mitos, lendas e histórias em vivências*. A partir de 2013, Jaider começa sua relação com a pintura e participa da Exposição Coletiva e Latinoameríndia MIRA! Artes Visuais Contemporâneas dos Povos Indígenas, realizada no Centro Cultural da UFMG (2013). Ainda em 2013, Jaider organizou a exposição *Vacas nas terras de Makunaima: de malditas a desejadas*, apresentada no 1º Encontro de Todos os Povos, na Universidade Federal de Roraima

30 Informações obtidas através da sua página pessoal e página do Prêmio PIPA. Disponíveis em <<http://www.jaideresbell.com.br/site/sobre-o-artista/>> <<https://www.premiopia.com/pag/jaider-esbell/>> Acesso em 18/07/2022.



FIGURA 8.

ESBELL, Jaider (comp.). A Guerra dos Kanaímés 7: da série A Guerra dos Kanaímés. 2020. Acrílica e posca sobre tela, 145x110cm.

(UFRR)³¹, em Boa Vista. A exposição, que contou com obras de diversos artistas indígenas, dando emergência à noção de AIC. Esbell realiza diversas exposições relevantes e, através da repercussão de seu trabalho, abre seu atelier³², que, além de promover suas atividades de pesquisa, extensão e oficinas, oferece formação a alunos e estágios a estudantes de Artes Visuais da UFRR. Em 2016, foi indicado e vencedor do Prêmio PIPA categoria *online*³³. Participou, na Pinacoteca de São Paulo, da exposição *Véxoa: nós sabemos - mostra coletiva de arte indígena*, expondo suas obras e, juntamente a Daiara Tukano, com a apresentação *Morî' erenkato eseru' - cantos para a vida*³⁴. Jaider assumiu, em 2021, a curadoria do projeto *Moquem_Surari: arte indígena contemporânea*, memorável exposição que reuniu trabalhos de 34 artistas indígenas no Museu de Arte Moderna de São Paulo, parte da rede da 34ª Bienal de São Paulo³⁵. Ainda na 34ª Bienal de São Paulo, Esbell produziu e exibiu uma coleção de obras nomeadas *A guerra dos Kanaímés* (Fig. 7 e 8).

Joseca Yanomami³⁶

Artista visual da terra indígena Yanomami - na região do Demini, loca-

31 Disponível em <<https://g1.globo.com/rr/roraima/fotos/2013/04/exposicao-marca-1-encontro-de-todos-os-povos.html#F772606>> Acesso em 18/07/2022.

32 Para saber mais, acesse: <<https://www.galeriajaideresbell.com.br/>>

33 Disponível em <<https://www.premiopipa.com/vencedores-2016/>> Acesso em 18/07/2022.

34 Disponível em <<https://pinacoteca.org.br/programacao/exposicoes/vexoa-nos-sabemos/>> Acesso em 18/07/2022.

35 Disponível em <https://mam.org.br/exposicao/moquem_surari-arte-indigena-contemporanea/> Acesso em 18/07/2022.

36 Informações obtidas através da página do MASP (Museu de Artes de São Paulo) e Fundação Cartier para Arte Contemporânea. Disponíveis em <<https://masp.org.br/index.php/exposicoes/joseca-yanomami>> Acesso em 18/07/2022.



FIGURA 9.

YANOMAMI, Joseca (comp.). Comunidade Yanomami do Rio Uxi, Brasil, 2002-2008. Obra exibida na exposição *Nos les Arbres*, Paris (2019). Disponível em: http://henri-maitre.fr/site_musees/nous-les-arbres/album/index.html#. Acesso em: 18 jul. 2022.

lizada entre Amazonas e Roraima. Suas obras aparecem em exposições da Fundação Cartier para Arte Contemporânea, em Paris nos anos de 2003 (*Yanomami, Spirit of the Forest*)³⁷, 2012 (*Histoires de voir: Show and Tell*)³⁸ e 2019 (*Nous les Arbres*)³⁹ (Fig. 9). Em 2020, foi estruturada por Hutukara Associação Yanomami a intervenção artística no Congresso Nacional *O sopro dos Xapiri*⁴⁰, que consistiu em projeções dos desenhos de Joseca (Fig. 10), bem como frases de Davi Kopenawa reproduzidas na fachada do Congresso como parte da manifestação *A floresta é nossa casa*⁴¹.

Mário Flores Taurepang

De etnia Taurepang, Mário Roberto Flores⁴² habita a comunidade de Sorocaima 1, localizada na fronteira do Brasil com a Venezuela. Como parte dos artistas que estão vinculados à Galeria Jaider Esbell de Arte Indígena Contemporânea⁴³, Mário Taurepang integrou a exposição, em 2013, denominada *Vacas nas terras de Makunaima: de malditas a desejadas* no 1º Encontro de Todos os Povos, na UFRR. Dentre suas principais exposições, destaca-se, em 2017, a coleção *EPU'TÎTO - Artes Indígenas e*

37 Disponível em <<https://www.fondationcartier.com/en/exhibitions/yanomami-lesprit-de-la-foret>> Acesso em 18/07/2022.

38 Disponível em <<https://www.fondationcartier.com/en/exhibitions/histoires-de-voir>> Acesso em 18/07/2022.

39 Disponível em <<https://www.fondationcartier.com/en/exhibitions/nous-les-arbres>> Acesso em 18/07/2022.

40 Para saber mais, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=_b-ltr31QwY&feature=emb_logo>

41 Para saber mais, acesse: <<https://www.flickr.com/photos/agenciasena-do/50696014596/in/photostream/>>

42 Para saber mais sobre o artista, acesse: <<https://www.youtube.com/watch?v=ENYgcC9LSTU>>

43 Disponível em <<http://www.jaideresbell.com.br/site/2018/01/11/galeria-jaideresbell-de-arte-indigena-contemporanea/>> Acesso em 18/07/2022.



FIGURA 10.

YANOMAMI, Joseca (comp.). Intervenção artística com desenhos Yanomami no Congresso Nacional. Foto por Adriano Machado | ISA. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/605395-os-xapiri-yanomami-sopram-no-congresso-nacional>. Acesso em: 18 jul. 2022.

*Hoje*⁴⁴, realizada no SESC Mecejana, em Roraima, e, em 2021, sua obra *Boi Taurepang* (Fig. 11), vinculada a série *Vacas nas terras de Makunaima: de malditas à desejadas*, é exibida em *Moquém_Surari: arte indígena contemporânea*, locada no Museu de Arte Moderna de São Paulo, parte da 34ª Bienal de São Paulo⁴⁵.

Considerações Finais

Neste breve ensaio buscamos compartilhar algumas anotações que estivemos colecionando sobre Arte Indígena Contemporânea. O tratamento dado, portanto, é próximo ao de uma pesquisa aberta onde as referências estudadas são partilhadas com a comunidade acadêmica no sentido de colaborar e mesmo fomentar novas pesquisas sobre a temática. No caso deste trabalho, como se pôde perceber ao longo do texto, tais referências encontram-se disponíveis, contudo, espalhadas em múltiplos locais diferentes. O ensaio compõe, portanto, uma espécie de território comum, a partir do qual se pode conhecer e ao mesmo tempo seguir pesquisando o trabalho dos oito artistas citados.

De modo geral nossa intenção foi a de oferecer uma paisagem inicial sobre esse que talvez seja um dos movimentos mais importantes das últimas décadas. A insurgência que Jaider Esbell nominou como Arte Indígena Contemporânea é uma força intempestiva que escava histórias soterradas, desperta memórias silenciadas, ocupa espaços da arte canônica, fala a língua do branco para se fazer ouvir, traz para a superfície acontecimentos históricos revisados, ressuscita e ressignifica imagens e imaginários, que se imiscuem em meio ao sistema de arte global. (LUNA,

44 Disponível em <<https://educarr.com.br/index.php/2017/05/31/sesc-recebe-a-exposicao-eputito-artes-e-indigenas-hoje-2/>> Acesso em 18/07/2022.

45 Disponível em <<https://www.facebook.com/MAMoficial/photos/a-s%C3%A9rie-vacas-nas-terras-de-makunaim%C3%AE-de-malditas-a-desejadas-da-exposi%C3%A7%C3%A3o-moqu%C3%A9/4890257371005271>> Acesso em 18/07/2022.



FIGURA 11.

TAUREPANG, Mário Flores (comp.). Boi Taurepang. Pintura acrílica sobre tela, 81x100,1x1,4cm. 2013. Foto de Everton Ballardin. Disponível em: <https://www.facebook.com/MAMoficial/photos/a-s%C3%A9rie-vacas-nas-terras-de-makunaim%C3%AE-de-malditas-a-desejadas-da-exposi%C3%A7%C3%A3o-moqu%C3%A9/4890257371005271/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

FLORES e MELLO, 2021)

Os oito artistas citados nos permitem ver, cada qual ao seu modo, afectos e perceptos não capturados pelo pensamento branco-ocidental⁴⁶. Suas poéticas enunciam uma estética singular, uma lógica da sensação indígena, imagens que resistiram bravamente à colonização. Imagens ancestrais que nos falam sobre um daqui a pouco.

Se o futuro é mesmo ancestral, como sugere Ailton Krenak, talvez Arisana Pataxó, Carmézia Emiliano, Denilson Baniwa, Daiara Tukano, Ibã Huni Kuin, Jaider Esbell, Joseca Yanomami e Mário Flores Taurepang estejam nos convidando a uma aurora que vem se aproximando. Talvez suas obras estejam nos incitando a despertar de um profundo sono colonial.

O que aprendi ao longo dessas décadas é que todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência da Terra não suportar nossa demanda. (KRENAK, 2019, p. 45)

46 Operamos aqui com os conceitos de afecto e percepto na tentativa de pensar blocos de sensações que não foram completamente capturados pela estética do pensamento ocidental. Nossa leitura é de que tais blocos não se conservam na memória de um sujeito (individual ou coletivo), mas sim em si mesmos, numa espécie de transbordamento [...] “da força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194).

Referências

BERBERT, Paula. Pedagogia da Transformação. **Moquém Surari: Arte Indígena Contemporânea**. Catálogo da Exposição: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2021.

BERGAMASCHI, Alessandra. Do espaço cibernético à Guerra do Canaimés: imagens que ganham vida e a arte como armadilha. **ARS** (São Paulo), v. 19, n. 43, p. 68-115, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2021.190679>.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo? in Dois Regimes de Loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DINATO, Daniel. **Os caminhos do MAHKU (Movimento dos Artistas Huni Kuin)**. 2018. 142f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9066-0939>. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/296898653.pdf?fbclid=IwAR0-h9JTyIlgD8DEDG_6auteKkPyL5O42Mg3vp2W9gT3W-czGv2ONeP6QVnWk>

ESBELL, Jaider. Índios: identidades, artes, mídias e conjunturas. **Em Tese**, [S.l.],v.22, n.2 p. 11-19, maio/ago., 2016. ISSN 1982-0739. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/1982-0739.22.2.11-19>. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/11778>>

ESBELL, Jaider. MAKUNAIMA, O MEU AVÔ EM MIM!. **ILUMINURAS**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p.11-39, 2018a. DOI: 10.22456/1984-1191.85241. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/85241>>

ESBELL, Jaider. Arte indígena contemporânea e o grande mundo. **Revista Select**, São Paulo, Vol. 7 Nº. 39, Junho/Julho/ Agosto 2018b. Dispo-

nível em: <<https://www.select.art.br/arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo/>>.

ESBELL, Jaider. O'MA'KON. Bicharada. Reunião de Bichos. **Moquém Surari: Arte Indígena Contemporânea**. Catálogo da Exposição: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2021.

KOPENAWA, David e ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami**. Trad. Beatriz Perrone, São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A Vida Não É Útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LUNA, Glória Alejandra Guarnizo; FLORES, Maria Bernardete Ramos; MELO, Sabrina Fernandes. Arte Indígena Contemporânea Decolonialidade e ReAntropofagia. **Revista Farol**, [S. l.], v. 17, n. 25, 2021. DOI: 10.47456/rf.v1i25.35982. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufes.br/farol/article/view/35982>>.

Artigo submetido em: 25/07/2022

Aceito em: 12/12/2022



PERFORMANCE: UM GÊNERO INDISCIPLINAR NA ARTE CONTEMPORÂNEA

Mamutte (Felipe Saldanha Odier)¹

PERFORMANCE: AN INTERDISCIPLINARY GENRE IN CONTEMPORARY ART

PERFORMANCE: UN GÉNERO INTERDISCIPLINARIO EN EL ARTE CONTEMPORÂNEA

¹ Artista indisciplinar, atua no campo teórico e prático da arte contemporânea, com ênfase nas artes do corpo, na música popular e em suas relações interartes. Doutorado em Estudos Contemporâneos das Artes pela Universidade Federal Fluminense. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4764040498062066> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0421-2222> E-mail: mamutte.arte@gmail.com

RESUMO

Nesse artigo, abordaremos a arte da performance, gênero artístico contemporâneo que investe no cruzamento das fronteiras entre as artes, tendo o corpo como material de trabalho. Emergente da urgência interartes, das inter-relações entre as artes, da combinação e da fusão de gêneros autônomos da arte, como um gesto indisciplinar, que configura a arte da performance. Para tanto, faremos uma breve revisão do conceito de performance que implica nas amplas noções de seus estudos e práticas. Afim de provocar o olhar para produções performativas que acontecem no Brasil, periférico e marginal, desinstitucionalizado e ou esquecido/apagado no tempo pelas narrativas canônicas, cotejaremos a alguns expoentes do gênero da arte da performance, de acordo com a história da arte ocidental e hegemônica, alguns exemplos de performances, não consideradas e não legitimadas nesse contexto, que podem traduzir-se em performance art, desde as premissas conceituais revisadas.

Palavras-chave: Performance; Arte da Performance; Artes do Corpo; Arte Contemporânea.

ABSTRACT

In this article, we will approach performance art, a contemporary artistic genre that invests in crossing the borders between the arts, having the body as a working material. Emerging from the interarts urgency, from the interrelationships between the arts, from the combination and fusion of autonomous art genres, as an interdisciplinary gesture, which configures the art of performance. To do so, we will briefly review the concept of performance that imply the broad notions of its studies and practices. In order to provoke a look at performative productions that take place in Brazil, peripheral and marginal, deinstitutionalized and or forgotten/erased in time by canonical narratives, we will compare some exponents of the genre of performance art, according to the history of western and hegemonic art. , some examples of performances, not considered and not legitimized in this context, which can be translated into performance art, from the revised conceptual premises.

Keywords: Performance; Performance Art; Body Arts; Contemporary art.

RESUMEN

En este artículo abordaremos la performance, un género artístico contemporáneo que apuesta por traspasar las fronteras entre las artes, teniendo al cuerpo como material de trabajo. Surgido de la urgencia interartes, de las interrelaciones entre las artes, de la combinación y fusión de géneros artísticos autónomos, como gesto interdisciplinario, que configura el arte de la performance. Para ello, revisaremos brevemente el concepto de performance que implica las nociones amplias de sus estudios y prácticas. Con el fin de provocar una mirada sobre las producciones performativas que ocurren en Brasil, periféricas y marginales, desinstitutionalizadas y/o olvidadas/borradas en el tiempo por las narrativas canónicas, compararemos algunos exponentes del género de la performance, según la historia de occidente y arte hegemónico, algunos ejemplos de performances, no consideradas y no legitimadas en este contexto, que pueden traducirse en performance art, a partir de las premisas conceptuales revisadas.

Palabras-clave: Performance; Arte de Acción; Artes del Cuerpo; Arte Contemporánea.

Nesse artigo², abordaremos a *arte da performance* como um gênero emergente da urgência *interartes* – do desejo indisciplinar no campo da arte - possíveis nas ações do corpo e em seus registros na arte contemporânea. Para tanto, partimos dos estudos de *interartes* (CLÜVER, 1997), que refletem sobre as inter-relações entre as artes na combinação e na fusão de gêneros autônomos da arte. Ou seja, da situação conjuntiva das áreas e das técnicas, como nos é comum na perspectiva ocidental, em que separamos dança, da música, do teatro, das artes visuais, etc. Por essa perspectiva, compreende-se a *arte da performance* como um gênero contemporâneo que investe no cruzamento das fronteiras entre as artes, tendo o corpo como material de trabalho.

O campo que interessa a arte da performance é o campo expandido, que tem o corpo como ponto de partida que, de acordo com a história da arte ocidental e hegemônica, foi aberto pelos movimentos de vanguarda do início do século XX. Posicionando-se além dos acontecimentos - os registros de *performance* - são insurgências que se apresentam como parte ampliada da *performance art*³ enquanto ação efêmera que é documentada e exibida, como representação da memória e arquivo do ato realizado ao vivo. Pensar o registro da performance, como, por exemplo, a performance para vídeo e fotografia, ou mesmo em permanência em outros suportes de registro das ações e ou proposições, nas sobras, nos restos, nos rastros e vestígios dos acontecimentos ao vivo, são questões emergentes desse gênero que sobrevive também de seus arquivos musealizados.

Para tecer a relação corpo/performance, buscaremos nos aproximar de perspectivas extra-ocidentais. Afinal, de que ângulo escolhemos falar do conceito de performance, tão amplo e diversificado?

2 Este artigo é uma versão modificada de minha pesquisa iniciada na monografia de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (ODIER, 2020).

3 Neste texto, utilizamos de maneira mais recorrente a tradução literal em português, referindo-a ao longo do artigo como arte da performance.

Uma rápida visita à sua história pode ajudar a colocar a questão. No sentido *lato*, o termo performance emerge da linguística, sendo também utilizado na antropologia, nas artes cênicas (*performance studies*⁴) e nas artes visuais que inclui o objeto de discussão desse artigo: a *performance art*.

A palavra anglo-saxônica *performance* significa desempenho, configurando-se enquanto ato motriz de movimento de um corpo, seja ele animal, digital ou analógico, também relacionada às qualidades de desempenho das máquinas. Ou seja, as qualidades de movimento que expressam determinado corpo no espaço/tempo, em suas determinadas funções e por sua capacidade de execução em relação ao ato que designa sua aplicação. Sendo assim, performance implica sempre na competência de uma ação. “A origem etimológica é do francês antigo *parfournir* (realizar, consumir), combinando o prefixo latino *per-* (indicativo de intensidade: completamente) e *fournir* de provável origem germânica, significando “prover, fornecer, providenciar”” (LOPES, 2003, p. 7).

Segundo Paul Zumthor, podemos identificar a existência de uma forma-força “entre o sufixo designando uma ação em curso, mas que jamais será dada por acabada, e o prefixo globalizante, que remete a uma totalidade inacessível, se não inexistente, *performance* coloca a ‘forma’, improvável” (ZUMTHOR, 2007, p. 33). Uma forma posta nesse movimento do corpo mostrando-se fazendo a ação como experiência estética.

A revisão⁵ da noção de *performance*, realizado por Marvin Carlson

4 “Os performance studies foram criados nos anos 70 [...] para englobar o estudo do conjunto das manifestações espetaculares ou culturais que vão dos ritos, das danças folclóricas aos espetáculos de teatro, dança, mímica, teatro corporal e práticas ritualizadas da vida cotidiana. Quase sempre traduzida por prática espetacular, a noção de performance está mais ligada à idéia de realizar uma ação (to perform) [...] do que à idéia de representar um espetáculo visual diante do espectador [...]” (PAVIS, 1999, p. 284)

5 “Precisamente o que a performance executa e como ela o faz claramente pode ser abordado de várias maneiras, embora haja um consenso geral de que, dentro de cada cultura, pode ser descoberta uma [...] atividade, separada de outras [...] por espa-

(2010), considera “a ideia de exibição pública de habilidade técnica”. Inicialmente o termo era utilizado no sentido lato para denominar a ação dos artistas em um espetáculo. Pois, “o teatro de fato era uma das chamadas “artes performáticas”. Esse uso ainda é muito corrente, como também o é a prática de denominar qualquer evento teatral específico (dança específica ou evento musical) de “performance”” (CALRSON, 2010, p. 13). Igualmente nos estudos musicais, *performance* é utilizado para designar a prática, ou linha de pesquisa acadêmica, de um instrumentista ou cantor que executa a música. Segundo Carlson, as noções de *performance* podem ser compreendidas de acordo com três dimensões: a artística (na concepção hegemônica e ocidental de arte; a ritual (nas performances de culturas tradicionais); e a cotidiana (nos comportamentos sociais urbanos).

Já a *performatividade*, é evocada desde a perspectiva da linguagem, e tem como premissa a fala que implica uma ação, que é enunciada e faz passar ao ato uma condição instaurada no presente, em consequência de seu pronunciamento. Por exemplo, “promessas, apostas, pragas, contratos e julgamentos”, enunciados performativos do cotidiano que se tornam eventos, acontecimentos, ações na vida social. “Austin avançou neste raciocínio quando afirmou que todos os enunciados performativos no teatro eram infelizes. Personagens juram, apostam, e casam-se mas, sendo ficções, nada do que fazem ‘realmente’ acontece.” (AUSTIN, 1962 *apud* SCHECHNER, 2006, p. 124)⁶.

ço, tempo, atitude ou por todos eles juntos, que pode ser analisada como performance e nomeada como tal. Estudos de folclore vêm sendo uma das áreas da antropologia a utilizar “performance” como termo crítico central. Willian H. Jansen, empregou-o para tratar de uma preocupação maior dos anos 1950 nos estudos de folclore: a classificação. Jansen sugeriu um modelo de classificação a partir da performance, e a participação como dois polos de um espectro, baseada principalmente no grau de envolvimento da “audiência” do evento. O termo “performance cultural”, agora amplamente encontrado em escritos antropológicos, foi cunhado por Milton Singer em uma introdução a uma coleção de ensaios sobre a cultura da Índia que ele editou em 1959.” (CALRSON, 2010, p. 25)

⁶ Tradução nossa: “Austin carried this reasoning further when he argued that all performatives uttered in theater were unhappy. Characters swear, bet, and marry;

De acordo com Austin, a carga de ficcionalização, ou mimese da atuação teatral, imprime no enunciado das ações uma característica de simulacro, uma vez que as ações enunciadas são dramaturgias e não eventos/acontecimentos de veras. Ao contrário desta perspectiva, no campo da arte da performance as ações realizadas pelos *performers* são acontecimentos da sua realidade, ou seja, não há ficção no que se performa. Caso haja um corte corporal sendo mostrado ao se fazer, esta cena não será um truque ou simulação, sairá sangue do corpo que se corta e que se faz cortado.

Acompanhando a revisão de Carlson, se questionarmos “o que fazem as artes performáticas, eu imagino que a resposta sugerirá, de algum modo, que elas requerem a presença física de seres humanos treinados ou especializados, cuja demonstração de certa habilidade seja a performance” (CARLSON, 2010, p. 13). Busca-se entender essas habilidades citadas e o sentido de “desempenho” como ação de *mostrar-se fazendo*, demonstrar ações, ser/fazer com a intenção de refletir modos de quando “um corpo se expõe e, ao se expor, cria a situação na qual se expõe, não sem, no mesmo gesto, criar-se a si mesmo. Uma forma aparece e ganha forma, não previamente, mas à medida em que aparece” (BRASIL, 2014, p. 134). Isto reflete uma poética da relação de *mostrar-se fazendo* no contexto artístico ou de exibição de alguma habilidade específica, como o esporte, a oratória ou outra modalidade técnico-estética que envolve a exibição do saber e do fazer.

A mesma dinâmica reflete igualmente uma poética do *mostrar-se sendo*, no sentido ontológico das formas atávicas que emergem nos fazeres rituais tradicionais, como a das culturas afro-ameríndias que não concedem a separação entre suas práticas expressivas. Diferentemente de como se pensa na perspectiva ocidental, a separação entre música, dança, reza, gastronomia, etc, é impensável no que Richard Schechner

but, being fictions, none of what they do “really” happens.”

(2003) designou como *performance ritual*.

No contexto da *performance cultural* ou da *performance cotidiana*, podemos considerar as manifestações da loucura, o brincar das crianças e dos adultos, o comportamento dos grupos e indivíduos, todas elas como performatividades que devemos escutar como formas de ações que foram conceituadas como *performance* por Richard Schechner. Para o autor as noções de *performance* podem ser localizadas em oito tipos de acontecimentos: 1. na vida diária, cozinhando, sociabilizando-se, apenas vivendo; 2. nas artes; 3. nos esportes e outros entretenimentos populares; 4. nos negócios; 5. na tecnologia; 6. no sexo; 7. nos rituais – sagrados e seculares; 8. nas brincadeiras” (SCHECHNER, 2003, p. 28-29). Essas variantes de usos do termo para designar os estudos dessas atividades são um fenômeno acadêmico fundamentalmente estadunidense, de compreensão prático-conceitual das formas de existência das ações.

Acompanhando a dimensão de performatividade implicada nas ações presentificadas na vida, André Brasil (2014) corrobora com a reflexão da perspectiva dos estudos da performance, situando relações de instauração do corpo no desígnio performativo:

Digamos que ressaltada sua dimensão performativa, a performance (seja ela linguística, artística ou ritualística) é capaz de instaurar um mundo. Entramos, portanto, no terreno do perspectivismo, que, de Nietzsche à Deleuze, passando por Leibniz e Whitehead, nos indica: não há um mundo além de nossa perspectivas, mas sempre por um corpo situado. [...] Nesse sentido, nem objeto e nem sujeito preexistem, como instâncias transcendentais, ao devir do mundo, à sua inconstância, mas se criam em relação imanente e circunstancial com ele. (BRASIL, 2014, p. 137)

Só assim, mirando um horizonte complexo, se abrem os caminhos para pensar em uma performance de matriz latino-americana e brasileira, implicado por um conjunto de idiosincrasias e peculiaridades expressivas

que habitam o estado atávico do lugar de “colônia” e “periferia” mundial que esses territórios ocupam no mundo.

Assim, propomos discutir a arte da performance a partir de uma concepção não dissociada em gêneros ou disciplinas, das qualidades expressivas e técnico-estéticas que compõe o ato performativo. Mas sim, por meio de uma abordagem do conhecimento compreendido de forma conjuntiva e não da maneira disjuntiva, como se pensa na cultura e na educação ocidental, de acordo com Edgar Morin (1996), em que se mutila o conhecimento em várias disciplinas fragmentadas, criando um apartamento entre as áreas, ou seja, departamentos. Nesse sentido, se não há dissociação entre os gêneros artísticos na *performance ritual*, na arte contemporânea: designaríamos essas práticas como sendo de um gênero híbrido, *interartes* – um gênero indisciplinar.

Lucio Agra (2016, p. 135) levanta a questão “em torno das razões porque uma forma de arte, que seria tão conatural ao Brasil, tem muito menos apreço aqui do que no resto do continente no qual o país se insere”. Sua intenção de apontar que esse pode ser um caminho urgente para uma crescente produção bibliográfica de brasileiros sobre a arte da performance, em uma perspectiva anticolonial. É por essa ótica que pretendemos contribuir com algumas reflexões sobre os estudos e as práticas da performance atualmente no Brasil, afim de inverter o posicionamento colonizado da arte da performance no sul global, que foi marcado pela “dificuldade de se reconhecerem a si próprios como matrizes possíveis e não apenas estações repetidoras das metrópoles” (AGRA, 2016, p.136).

Com isso, coloca-se em cena uma abordagem extra-ocidental, necessária para compreender a maneira como o conceito de *performance* foi e é recebido em terras da Sulamérica, com suas idiossincrasias e peculiaridades expressivas. Esses detalhes são evocados por Lúcio Agra:

As nossas cidades estão carregadas de gente que faz performance vinte e quatro horas, dos malucos de rua, dos artistas que inventaram formas diferente de fazer a sua arte, os artistas que são originais, os artistas que são inventivos. A gente é um país produtor de gente esquisita, interessante, e isso é a coisa fundamental, isso é o DNA da própria performance. Não tenha dúvidas, que aquilo que estão procurando em outros países e hoje procurando desesperadamente, principalmente na Europa, são as coisas que aqui, nós já conhecemos há muito tempo. E muito do que sempre se inscreveu como sendo performance, é na realidade aquilo que a gente já pratica aqui, e aquilo que, aqui, a gente não dá o crédito devido. (AGRA apud TRIGUEIRO; GOMES, 2013)

Da perspectiva dos estudos da performance para o cotidiano, para a cultura e sociedade, se difere o objetivo de utilização do material apreendido na observação. Para os estudos da performance, os acontecimentos performáticos viram matéria de descrição, de análise, encerrando-se na produção de conhecimento acadêmico. Já para a arte da performance, a poética impressa na performatividade do comum se torna material poético, de conhecimento corporal/incorporado, para ser tratado como substância de trabalho em arte, para se tornar experiência estética em ato de performance - imagem, movimento, som, relação, proposição, composição:

Ao contrário do que ocorre na tradição teatral, o performer é o artista, raramente um personagem, como acontece com os atores, e o conteúdo raramente segue um enredo ou uma narrativa tradicional. A performance pode ser uma série de gestos íntimos ou uma manifestação teatral com elementos visuais em grande escala, e pode durar alguns minutos a muitas horas; pode ser apresentada uma única vez ou repetidas várias vezes, com ou sem um roteiro preparado; pode ser improvisada ou ensaiada ao longo dos meses (GOLDBERG, 2006, p. 4)

No contexto de uma arte de vanguarda que aconteceu na Europa dos anos 1910 a 1930, com os movimentos Futuristas e Dadaístas de Zurique, no *Cabaret Voltaire* com Hugo Ball, instaura-se um novo modo de fazer arte, cruzando linguagens, usando o corpo, o som, a palavra em ações ao vivo. Igualmente no Brasil, o Teatro da Experiência em 1939, de Flávio de Carvalho, propunha algo muito próximo do que foi mais tarde entendido como arte da performance. É entretanto no momento artístico dos anos 1970, de acordo com Jorge Glusberg (2005), que o termo *performance* começa a ser usado como gênero artístico independente.

Do mesmo modo, ações da ordem do exótico eram apresentadas em contextos circenses, que acabaram por se tornar bufônicas, igualmente pelo pouco valor que era atribuído às *performances* realizadas nesses espaços por faquires e faquiresas, que colocavam seus corpos em situações de risco e bizarria. Dou como exemplo as práticas do jejum realizado durante semanas enclausurados em caixões, exibidos em lugares públicos e que tinham uma estrutura de elementos e ordem de acontecimentos bem pensadas para a execução. Proposições que instauravam experiências estéticas envolvendo a presença do corpo em situações que provocavam o sublime na recepção dos atos realizados e que datam, no Brasil, desde antes de 1917⁷.

“fakir”, em árabe, quer dizer “pobre”, termo que designava, na Índia antiga, os mendicantes que praticavam exercícios ascéticos. Mas o termo era pejorativo, como se estes fossem um simulacro dos autênticos ascetas, os sadhu ou yogin, em sânscrito. Já temos pois, no próprio nome, a insinuação de performance arcaica, de exibições de feitos extraordinários, atribuídos a um poder sobrenatural dos faquires. Os primeiros sobre tais exibições chegaram à Europa no século XVIII, feitos por viajantes e missionários católicos. No fim do século XIX, os faquires já se exibiam em público em Londres ou Pa-

7 Ver em Cravo na carne (CAMARERO; OLIVEIRA, 2015).

ris, seguindo a onda de interesse pelo exotismo, ao lado de pigmeus, índios brasileiros, polinésios tatuados, King Kongs, hermafroditas e toda a galeria de “outros” que servia de prova de superioridade da raça branca colonizadora. Aí nasceu o espetáculo, porque havia o espectador curioso. O público extasiava-se diante de demonstrações de catalepsia, insensibilidade à dor, suspensão do pulso vital (sepultamento), bem como diante de ações de faquir sobre a matéria, fazendo objetos distantes moverem-se, lançando cordas ao ar que não caíam, exibindo água que fervia sozinha, supostamente por uma concentração do espírito e de um poder sobrenatural da mente. (CAMARERO; OLIVEIRA, 2015, p.289)

A arte dos faquires e faquizeiras são acontecimentos que podem ocupar o *status* da arte da performance. Inclusive são contemporâneos dos vanguardistas do gênero, porém ocupando um lugar marginal, por não fazerem parte da cena artística, cujas produções eram legitimadas e prestigiadas pelas elites no contexto hegemônico ocidental, onde o cânone da história da arte foi traçado.

Acompanhando o percurso cronológico, conhecido pela narrativa hegemônica, que cadenciou a instauração do gênero indisciplinar nos Estados Unidos, o *happening*, também chamado de *environment* por Allan Kaprow e por John Cage (ambos comungam do mesmo princípio de modos de fazer coisas no tempo presente), propunha ações nas quais o corpo era matéria de trabalho para executar/ativar as imagens e movimentos/gestos propostos para o espaço da vida, abrangendo, por exemplo, o território da rua.

As experiências interartes, ou indisciplinadas, desses acontecimentos tinham um modo de interseção de técnicas plástico-visuais, teatrais, coreográficas e musicais, com registros fotográficos e em vídeo, fundidas em um só ato. A proposta era realizar ações reais no tempo e expostas às errâncias e intercursos do acaso. Propondo-se a realizar ações reais,

no tempo e exposto às *errâncias* e intercursos do acaso como elementos parte do desempenho dos trabalhos.

No formato de *intervenções urbanas* em que o fluxo de *iteração*⁸ está sujeito a acontecer por parte de agentes externos aos artistas, contidos na paisagem em que se instaura o trabalho as reações do espectador/participante são, por exemplo, situações integradoras da *performance* que se nutre do acaso e do descontrole que se tem sobre o agora no tempo-espço. Dispõe-se ao não saber dos rumos do acontecimento em ação, onde o corpo do *performer* atua por consequência dessa terceira dimensão causal, em relação com o *iterator*.

Podemos dizer que a arte da *performance* é um mostrar-se fazendo, ativando uma imagem que é vista pelo espectador. Nesse sentido, se ativa um campo ampliado e se expande as fronteiras do “cubo branco”. Ao se posicionar na *urbis*, o *performer* se expõe ao risco, contingente ao improvisado, visto que o espaço público é terra de ninguém.

O artista da *performance* admite assim o risco da perda de controle, da vulnerabilidade da “cena”. De acordo com Marina Abramovic, a *performance* não é encenação, é acontecimento real. Não há truque, não há mentira, tampouco se forja o não-real por meio de técnicas cênicas (ficção). Seria a arte da *performance* uma cena que se encena? Um corpo exposto em carne viva ao que se vive na realidade? Vulnerável ao corte, ao tiro, ao flagelo, a se machucar, aos prejuízos da queda, à merda. Inerente

8 “Chamamos “iteração” o processo que acontece quando existem performances que são abertas à participação do público, dos transeuntes e/ou dos errantes (que somos todos nós). Por iteração entendemos, com Jacques Derrida: lterabilidade - (iter, novamente, provavelmente vem de itara, outro em sânscrito, e tudo o que se segue pode ser lido o trabalho fora da lógica que liga a repetição à alteridade) [...] A iterabilidade altera, parasita e contamina o que ela identifica e permite repetir; faz com que se queira dizer (já, sempre, também) algo diferente do que se quer dizer, diz-se algo diferente do que se diz e gostaria de dizer, compreende-se algo diferente, etc. Em termos clássicos, o acidente nunca é um acidente (DERRIDA, 1990, p. 7 e 120). Devido a nossa pouca compreensão de sânscrito, fizemos outras pesquisas: iter pode vir do latim e significar “caminho”, ou do italiano, e significar “processo”. As três traduções coincidem: no caminho dá-se o processo onde encontra-se, inevitavelmente, o outro; o processo é, sempre, caminho em direção a um outro; o outro nos torna processo e nos joga no caminho; o processo do outro não deixa parar o caminho.” (MEDEIROS; BRITES, 2019, p. 44)

ao escatológico do corpo, ao perecível e ao dolorido, ao rompimento e à contusão, à quebra e à podridão, ao sólido, ao fluido corporal, ao vivo e ao finito. Um corpo disposto ao agora de verdade, no real/na realidade.

Acompanhando a reflexão do grupo brasileiro, *Corpos Informáticos*, a *performance* deve estar aberta e disposta ao acaso, à *iteração* de agentes externos, princípio que faz dobra na tentativa de determinar um roteiro fixo para o trabalho. O que desconstrói a ideia de ação premeditada, oriunda de uma intenção *apriori*. Numa *composição urbana*, este *apriori* é diluído pela potencialidade da *urbis* em *performance*:

Uma performance, se realizada na rua, aberta à participação do público, pode ter uma intenção fixa, fechada? Se o transeunte invade, inverte, reverte a ação, o que será da intenção? Podemos levantar, também, que há na performance in-tensão: presença de tensão. Tensão, apreensão, presença e um ser de alguma forma despido de uma ou mais máscaras. Por vezes, para vestir outra(s). Na in-tensão cabe, ainda, a ideia de uma não tensão. E da mesma forma diremos apreensão, presença e provocação. (FERREIRA; MEDEIROS, 2013, p. 1625-1626)

A *performance* é, em sua prática, uma plataforma para a experimentação de potências somáticas, intensamente pasteurizadas pela vida urbana, virtual e ciborgue, típica do atual tempo que atravessamos, quando a cultura visual domina as relações sociais, físicas e digitais. Também é necessário entender a amplitude dos conceitos que envolvem o passado e o presente do corpo, e sua concepção simbólica ao longo dos tempos. Sua condição representativa e os processos aos quais foi submetido, entre censuras e permissividades, servirão de indicadores para compreendermos seu tratamento estético na arte contemporânea.

Para o historiador da arte Marcos Hill (2014), existe uma hipótese para os motivos que estimularam o surgimento da arte da performance. Ela se embasa nos períodos históricos de violência e genocídio em

grande escala, em proporções chocantes e de impacto mundial, afetando toda uma geração que arcou com o peso de tais fatos. Geração essa que coincidentemente iniciou movimento artístico pautando o corpo como matéria de trabalho em situações híbridas entre gêneros de arte, um fenômeno interartes:

Voltando às imagens registradas na minha memória, me reporte à cultura ocidental e às condições extremamente desfavoráveis às quais o corpo humano tem sido submetido, desde o início do século XX. Nesse contexto, me conectei com impasses históricos tais como o holocausto, tendo em mente Auschwitz, e/ou a destruição das cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, no ano de 1945. Por mais que tais fatos tenham sido exaustivamente explorados, acho impossível falar do estatuto contemporâneo do corpo sem considerar a ideia do extermínio planejado e suas consequências presentes em corpos e mentes que, marcados pela Modernidade, continuam sucedendo-se aos fatos. (HILL, 2014, p. 34)

Diante de realidades corporais como morte e sexualidade, essas noções ligadas ao escatológico e ao erotismo emergiram como sintomas de “agressividade e libido”, de acordo com as premissas psicanalíticas de Freud. Tratam-se de pulsões de vida e de morte, inerentes à existência humana que, em arte, foram elaboradas no corpo e pelo corpo dos artistas, em presença e ação. Segundo a reflexão de Hill, são realidades que cabe “[...] aos artistas mobilizar, em suas ‘falas inteligentes’, o *logos* inerente à expressão humana, evidenciando a onipresença da violência e de sua dimensão escatológica” (HILL, 2014, p. 37). Motivos que são enunciados como um novo estatuto do corpo pós-guerra, pensado e afetado por esse *status quo* da fragilidade e da vulnerabilidade da pós-modernidade.

O precedente deste *status quo* da arte contemporânea no Brasil, vem de raízes similares às das propostas conceituais de Lygia Clark nos anos 1960, como localiza Simone Osthoff (2010, p. 81), referindo-

se a “obras baseadas no objeto às experiências centradas no corpo, do material ao imaterial e de processos mais inflexíveis aos mais maleáveis”, bem como com a utilização de novas tecnologias que influenciaram as gerações posteriores. Segundo a autora, Lygia Clark iniciou a composição de obras por meio de “práticas mais fluidas, intangíveis e baseadas em *software*, que seriam relevantes para a próxima geração de artistas trabalhando com novas mídias. Essa produção experimental de filmes e vídeos” embora pouco acessível ao público, ganhou mais visibilidade com a configuração das videoinstalações (OSTHOFF, 2010, p. 81).

Na contemporaneidade, a relação com essas tecnologias tem aumentado e indicado, também, um caminho de cruzamento das mídias e recursos, a evidência da *intermidialidade* (RAJEWSKY, 2012), como emergência e sintoma de nosso tempo. O que dilui as fronteiras, com a intenção de se fundir os gêneros nas artes, rumo a um fazer híbrido/indisciplinar.

Atualmente, no Brasil, podemos destacar a artista Berna Reale, que realiza performances para vídeo, como um exemplo desta nova forma de realizar performance no contexto dos suportes audiovisuais. Suas ações são quase realizadas como procedimentos cinematográficos, tendo como locações o espaço urbano para a execução de suas *performances*, que são realizadas para a câmera, ou seja, priorizam como produto final o vídeo, a ser exibido nas exposições e museus.

Contudo, o que anima a performance é o corpo e sua presença como ativação da obra. Corpo(s) esses que vem provocando fechamentos de exposições⁹. Reverberações que podem ser verificadas com o registro da performance *La Bête*, do artista Wagner Schwartz, que foi retirada da exposição *35° Panorama da Arte Brasileira* no Museu de Arte Moderna de São Paulo em 2017.

9 Referência a censura ocorrida no ano de 2017 em Porto Alegre, que resultou no fechamento da exposição Queermuseu: Cartografia da Diferença na Arte Brasileira, no Santander Cultural.

Em *La Bête*¹⁰, Wagner Schwartz dispôs seu corpo nu ao toque pelos espectadores que se tornavam participantes da obra ao modificá-la. No caso, o corpo do artista estava aberto à composição do público e, dessa maneira, foi feito por adultos e por uma criança acompanhada da mãe. O fato de uma criança tocar o corpo de um adulto, ainda que supervisionada por sua mãe, foi o vórtex da polêmica e da indignação de alguns grupos ideológicos e políticos-religiosos que, assim, atuaram contra as obras de arte em questão. Essa indignação desencadeou uma série de manifestações de cunho moralizante, que tendem à repressão e à censura da liberdade de expressão artística, por causa do corpo nu e a suposta sexualidade implícita. Além da censura, houve uma repercussão midiática que expôs o artista nu, a criança, sua mãe e todos os presentes na performance, o que gerou, também, uma perseguição pessoal ao performer.

Assim a nudez se anuncia, se enuncia e pode se explicar, se quisermos entender o corpo e como ele se veste no tempo, nas culturas e sociedades. A roupa que cobre os corpos civilizados, cria uma relação performativa? E, se todos estão vestidos, o que pode a nudez? Nesse sentido, a arte da performance vem buscando o desnudar como possibilidade de reconexão com esse devir natural, embasando-se na nudez da existência humana, mantida em grupos tradicionais ameríndios, por exemplo.

Há 40 anos, o diretor de teatro Zé Celso¹¹ trabalha em seu processo de pesquisa e montagens teatrais com o desnudamento, pela experiência da queda de uma *segunda pele* do corpo do artista. Ou seja, da retirada da roupa em cena, vista como uma máscara para o tabu, dimensão de

10 Na performance em questão, o artista elabora o fato de ter visitado uma exposição em que os objetos relacionais “Bichos” de Lygia Clark (1965), estavam expostos em redomas, o que impedia a ativação fundamental da obra, que precede a relação háptica do público com os objetos. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/12/opinion/1518444964_080093.html>.

11 José Celso Martinez Corrêa

subjetividade que deve ser encontrada no processo de criação artística no qual a nudez é valorizada como plasticidade para a *performance*, como a *primeira pele*. De acordo com Zé Celso:

Acho que a minha geração trabalhou muito para a libertação do sexo. Mas agora nós trabalhamos para a sacralização da sexualidade, do corpo humano. Ele é maravilhoso; o melhor figurino de teatro é o corpo nu. A vergonha do corpo é uma vergonha de si mesmo, a vergonha do amor é um ato de negação de si mesmo. O mundo é todo erótico, e o que move o mundo é Eros, mesmo. (CORRÊA, 2004)

Assim, a vergonha, o tabu do corpo, traz a questão da sexualidade contida no corpo, causadora dos atos e efeitos do *pudor* (individual) e a *decência* (social). Paradoxos da moral (*mores*), cuja etimologia vem de costumes, e das regras de condutas individuais (*ethos*) e de vida social (*habitus*).

A intenção de encerrar o pudor em regras estáticas tornou a legislação sobre a moralidade pública tão absurda quanto arbitrária. As formulas vagas que tentaram iludir o problema foram facilmente contornadas: a partir de quando uma nudez é ou não chocante? A partir de quando o erotismo se torna pornografia, o à-vontade provocação, o nu artístico obscenidade? (BOLOGNE, 1990, p. 14)

Abordar o corpo pela perspectiva do Tabu e sua expressão libertária na arte é algo complexo, já que, evidenciam-se tipologias de representação, permitidas ou não, na política social vigente, liberadas, ou ainda tolhidas, ou mesmo censuradas, de acordo com o grau de permissividade e rechaço, ditados pelo contexto cultural e societário vigente.

A emancipação da genitália, do pleito pela alforria de um corpo desterritorializado do obsceno, desprovido de clivagens entre alto/baixo,

sagrado/profano, em sua soberania expressiva, faz-se uma urgência na sociedade, ao se relacionar com a arte contemporânea. É necessário que o corpo se mostre em sua presença, que se ofereça a ser visto, das maneiras mais desordinárias, indisciplinadas, heterodoxas e transgressoras, possíveis. Ele vem dizer, sem ser pela linguagem verbalizada, do que ele é possível, do quão ele suporta e é suportável, em *performance*, na arte.

Contudo, nem só de nudez a *performance* sobrevive. De mesmo modo, há diversos acontecimentos inaugurais na arte da performance, identificados tanto na Europa e Estados Unidos, quanto no Brasil, a partir de situações que envolvem o uso de indumentárias, atribuídas ao gênero feminino, sendo utilizadas por artistas masculinos. O artista francês Marcel Duchamp (1921), posa para o fotógrafo Man Ray (1921) em Nova York, travestido de *Madame Rose Sélavy*. E em Flávio de Carvalho (1931) no Brasil, com o *experimento n° 3* em 1956, que consistiu na caminhada do artista pelo centro de São Paulo, trajando o “New Look”, composto por um traje (saia e blusa) de sua autoria. A Performatividade de gênero se revela, nesses dois nomes de vanguarda da arte da performance, como uma pulsão social presente em ambos os imaginários culturais, que pode ser identificado na *performance cotidiana* em diversos grupos e tempos.

Um corpo travestido, “montado”, como falam as *Drag Queens*, somente se instaura pela importância essencial da *segunda pele*, a roupa, e ou a máscara/maquilagem. Nesse sentido, “não se trata de considerar a Moda exclusivamente como uma máquina monstruosa e perversa; ela oferece recursos de interferência e alteração nos corpos – ela pode ser, portanto, um vetor de singularização subjetiva. É a poética do vestir” (PELBART, 2003, p.236). E aponta, no caso da arte da performance, um recurso que inaugurou no Brasil, um gênero expressivo de vanguarda, que se tem registro, com Flávio de Carvalho. E que atualmente, continua sendo praticado em trabalhos de *performers*, que participam do circuito comercial das artes visuais no país, como Rafael Bqueer e Uyra Sodoma.

A relação da *poética do vestir* e sua relação performativa, é

comentada por Peter Pal Pelbart (2003) em um relato sobre a invenção da tradição, envolvendo a indumentária, num determinado grupo ameríndio:

Estive numa aldeia kayapó no fim do ano, e fiquei surpreso com o fato de que todas as mulheres usavam um mesmo tipo de vestidinho. Ele é curto, o pano de fundo é recortado verticalmente por vivos de cor contrastante, formando dois bolsos frontais. A história dessa roupa é espantosa. Antigamente, apenas os homens da aldeia frequentavam as cidades. Mas com o aumento das doenças, também as mulheres foram obrigadas a se deslocar até os hospitais urbanos. Numa dessas viagens, cruzaram uma costureira, que se apiedou de sua nudez e confeccionou um vestido especialmente para elas. Depois, levou-o ao hospital e as presenteou. Semanas depois, as índias vieram procurá-la. A princípio pensou que queriam matá-la por tê-las vestido, mas ocorreu o oposto: queriam encomendar aquele vestido para a aldeia inteira. A moda pegou, e hoje em dia todas as índias do povo kayapó, espalhadas por diversas aldeias, só usam o vestido feito por essa costureira. E qualquer outro, mesmo de qualquer loja (e várias tentaram imitá-lo), não serve. É preciso dizer que o vestido original feito pela costureira não permaneceu idêntico, pois as índias foram exigindo pequeníssimas variações de cor, sem nunca mexer no formato. (PELBART, 2003, p. 237 e 238)

Contudo, queremos pensar numa perspectiva que toma o corpo, vestido ou nú, como um gesto estético-político que faz sentido forte, no contexto societário em que se instaura, como invenção e inversão de lógicas, como variações e diversidades de atitudes, cheias de *devenir*, consentidas e assistidas pela comunidade em que se apresenta o acontecimento no corpo.

A arte da performance vem buscando o desnudar como possibilidade de reconexão com esse *devenir* natural, no contexto civilizatório/civilizado,

ocidental e hegemônico, se embasando na nudez atávica da existência humana, que por vez vê-se mantida em alguns grupos ameríndios. Mas também, buscam no vestir, uma poética visual de composição técnico-estética, na arte da performance. O dilema de como fazer, ou registrar as ações, não são o cerne da questão nessa reflexão. Mas sim, a provocação de um olhar para as produções performativas que acontecem no Brasil periférico e marginal, desinstitucionalizado. e ou esquecido ou apagado no tempo, pelas narrativas canônicas. Será Arte?¹²

12 Referência ao poema Traduzir-se de Ferreira Gullar.

Referências

AGRA, Lucio. **Fora do Mapa, o Mapa** - performance na América Latina em dez anotações. ARS (São Paulo) [online]. 2016, vol.14, n.27, p. 135-148. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/117627/116450>> acesso em 07/01/2020.

BOLOGNE, Jean Claude. **História do pudor**. Trad. Telma Costa. Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Lisboa, Portugal: Teorema, 1990.

BRASIL, André. A Performance: Entre o Vivido e o Imaginado. In: **Experiência Estética e Performance**. Org. MENDONÇA, Carlos Magno Camargo; FILHO, Jorge Cardoso. Salvador: EDUFBA, 2014.

CAMARERO, Alberto; OLIVEIRA, Alberto. **Cravo na carne**. São Paulo: Veneta, 2015.

CARLSON, Marvin. 'Performance de Cultura: estratégias antropológicas e etnográficas'. In: **Performance: uma introdução crítica**. Trad. Thaís F. N. Diniz e Ma. Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

CLARK, Lygia. **Lygia Clark**. Belo Horizonte, s/d. Disponível em: <<http://www.lygiaclark.org.br>> Acesso em 19 de Jun. 2018.

CLÜVER, Claus. **Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos**. Literatura e Sociedade, São Paulo, n. 2, p. 37-55, 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/13267>> Acesso em 23. Set. 2015.

CORRÊA, José Celso Martinez In: VALENTE, Augusto. **Entrevista com Zé Celso, Teatro Oficina – Parte 2**. Berlim: Deutsche Welle, 2004.

Disponível em <<https://www.dw.com/pt-br/entrevista-com-z%C3%A9-celso-teatro-oficina-parte-2/a-1219931>> Acesso em 23/11/2019

FERREIRA, Larissa. MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Performance**: uma aula. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 22, Ecossistemas Estéticos, 2013, Anais [...] Belém: Universidade Federal do Pará, 2013. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/comites/pa/Maria%20Beatriz%20de%20Medeiros%20e%20Larissa%20Ferreira.pdf>> acesso em 26/05/2019.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da Performance**: do futurismo ao presente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HILL, Marcos. Escatológicos, Nossos Corpos Performáticos???. In: **Outra Presença**. Belo Horizonte: Museu de Arte a Pampulha, 2014.

LOPES, Antônio Herculano. **Performance e História (ou como a onça, de um salto, foi ao Rio do princípio do século e ainda voltou para contar a história)**. In: O Percevejo: Estudos da performance. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003.

MEDEIROS, Maria Beatriz de; BRITES, Mariana. **Iteração, haters e pronóia**, In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_____MEDEIROS_Maria_Beatriz_de_e_BRITES_

[Mariana_43-56.pdf?fbclid=IwAR2nE5K3ba_uggA_ddc5h1oFfrfjiA-vapIN_AThLkqSktCEJKR4HwPgYnE>](#) acesso em 13/02/2020.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Org. FRIED, Dora. Trad. RODRIGUES, Jussara Haubert. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ODIER, Felipe Saldanha. **O Corpo Atávico**: Experiências Interartes no Ensino/Aprendizagem em Performance. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas) Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

OSTHOFF, Simone. **De musas a autoras**: mulheres, arte e tecnologia no Brasil. *ARS* (São Paulo), 8 (15), 2010, p. 74-91.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PELBART, Peter Pal. **Vida Capital**. Ensaio de Biopolítica. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003, p. 235-238.

RAJEWSKY, Irina O. Intermidialidade, Intertextualidade e “Remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermidialidade. In: **Intermidialidade e Estudos Interartes**. Desafios da arte contemporânea. Thais F. Nogueira Diniz (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SCHECHNER, Richard. **O que é performance?**. In: *O Percevejo: Estudos da performance*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003.

SCHECHNER, Richard. Performativity. In: **Performance Studies**: an Introduction. New York & Londres: Routledge, 2006, p. 123-169.

TRIGUEIRO, Vanessa Paula; GOMES, Williane. **Perfoda-se**: Um documentário sobre performance arte. Natal: CircuitoBodeArte, 2013. Disponível em: <<https://youtu.be/MxsVk0CcTos>> acesso em

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Artigo submetido em: 02/10/2022

Aceito em: 17/12/2022



NOTAS DE PROCEDIMENTO: EM MEIO A CAMADAS DE PÓ-TERRA

Odete Angelina Calderan¹

PROCEDURE NOTES: IN THE MIDDLE OF EARTH POWDER LAYERS

NOTAS DE PROCEDIMIENTO: EN MEDIO DE LA TIERRA CAPAS DE POLVO

¹ Doutoranda em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, na linha de Pesquisa em Processos Artísticos Contemporâneos, sob orientação da Profa. Dra. Sandra Maria Correia Favero. Lattes CV: <http://lattes.cnpq.br/3120844209038235>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9993-7906>. E-mail: odete@unesc.net. O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES.

RESUMO

Apresento, neste ensaio visual, uma sequência de fotografias e lista-palavras, que constituem a série No entorno No contorno. Potencializada por pensar e dar plasticidade a contextos singulares, em procedimentos envolvidos com “pó-terra”, e significantes. Em processos de produção (coletar, fotografar e anotar), com o meio (listar, classificar e ordenar) e a continuidade (dispor, expor e colecionar objetos produzidos), sob a forma de notas de procedimentos. Pensado com Vila-Matas, Coccia e Maciel, este ensaio resulta em leituras possíveis que culminam com experiências que não se esgotam, em meio ao caminhar, aos vestígios, delicadezas e camadas de pó-terra.

Palavras-chave: Notas de Procedimento. Caminhar. Pó-Terra. Coleção.

ABSTRACT

In this visual essay, I present a sequence of photographs and a list of words, which make up the series No surroundings No contouring. Potentialized by thinking and giving plasticity to singular contexts, in procedures involved with “dust-earth”, and signifiers. In production processes (collecting, photographing and annotating), with the means (listing, classifying and ordering) and continuity (laying out, exposing and collecting produced objects), in the form of procedural notes. Conceived with Vila-Matas, Coccia and Maciel, this essay results in possible readings that culminate in experiences that do not end, in the midst of walking, traces, delicacies and layers of dust-earth.

Key words: Procedural Notes. To walk. Dust-Earth. Collection.

RESUMEN

En este ensayo visual, presento una secuencia de fotografías y una lista de palabras, que componen la serie No surrounding No contouring. Potencializados al pensar y dar plasticidad a contextos singulares, en procedimientos envueltos con “polvo-tierra”, y significantes. En los procesos de producción (recopilar, fotografiar y anotar), con los medios (listar, clasificar y ordenar) y la continuidad (maquetar, exponer y recopilar los objetos producidos), en forma de notas procedimentales. Concebido con Vila-Matas, Coccia y Maciel, este ensayo resulta en lecturas posibles que culminan en experiencias que no terminan, en medio de caminar, huellas, manjares y capas de polvo-tierra.

Palabras clave: Notas de Procedimiento. Caminar. Polvo-Tierra. Recopilación.

Coletar. Fotografar. Anotar.

Uma proposta de exercício poético empreendido que se pauta no desejo de caminhar por lugares que podem ser indicadores de percursos visitados, habitáveis e/ou inventados e, não necessariamente, localizáveis em mapas. Observar a natureza onde reina um universo de forças e processos imperceptíveis que se transformam constantemente. Como na montanha de pó-terra oriunda de inúmeras sedimentações e erosões, quiçá de planaltos, planícies, rios e lagos; em tonalidades ocres, marrons e vermelho tijolo. Nas ondulações matizes dos verdes, das plantas. E no alto, nuvens rosadas e brancas que tingem o céu de azul anil. Em ritmo de rotação, a natureza segue em ciclos. Como no processo, no traçado (do contorno) do lugar no sentido de deslocamento e na impressão construída que permanece em intensidade e encantamento. A escrita-invenção de Vila-Matas (2011, p. 100) nos diz:

O instinto de colecionador [...]. Aprender era uma forma de colecionar, como nas citações e fragmentos das leituras reunidas em cadernetas levadas para toda a parte e que frequentemente costumavam ler em suas reuniões de conspiradores de café. Pensar também era, para eles, uma forma de colecionar, pelo menos em seus estágios iniciais. Anotavam conscienciosamente ideias extravagantes: desenvolviam miniensaios em cartas para amigos; reescreviam planos para projetos futuros; rascunhavam seus sonhos; carregavam listas numeradas de todos os livros portáteis que liam.

Como aqui, nas relações concretas e metáforas produzidas que se misturam em notas de procedimentos; caminhar, coletar, fotografar; dentre vestígios, delicadezas e significantes – pela cidade, casa, jardim, página. Ao recombina-los, podem surgir novas paisagens possíveis e fabulares. Emanuele Coccia diz: “[...] que o mundo é abertura, liberdade de circulação absoluta [...]. Viver, experienciar ou estar-no-mundo, significa

também se fazer atravessar por toda a coisa” (COCCIA, 2018, p. 70).

Listar. Classificar. Ordenar.

E se permitir experimentar em procedimentos como guardar, fazer listas, classificar e ordenar materialidades conforme as particularidades e significâncias. E não teria valor se não fosse absorvido com a intenção de resguardar a elementaridade das coisas menores, dos quase silêncios que se acumulam na dinâmica dos acontecimentos e/ou se desvanecem enquanto presença. Maria Esther Maciel diz que a lista, a coleção e o inventário são indissociáveis e se entrelaçam de maneira intrínseca.

Coleções e inventários podem ser transcritos em listas, adquirindo formas de catálogos, cadastros e fichários. Listas podem compor uma coleção de palavras. Todos eles de caráter móvel e intercambiável, indicam a diversidade de formas com que buscamos organizar a ordem desordenada da vida (MACIEL, 2009, p. 30).

Como na lista-palavras fragmentada no ensaio, composta de tempos verbais que implicam uma ação ou um exercício de imaginação que culmina com as experiências que não se esgotam, em meio ao caminhar, aos vestígios, delicadezas e camadas de pó-terra.

Dispor. Expor. Colecionar.

Em uma proposta que se sustenta em uma linha tênue de rearranjo conceitual de procedimento; expondo aspectos materiais e temporalidades distintas. Dispostas em uma sequência de ocorrências e que se repetem nas diferenças; em ações que se configuram em um processo de lista e colecionismo: ‘No entorno No contorno’ se insere em um

percurso que se movimenta e atravessa contextos envoltos em transitar e recolher localizações de lugares procurados ou criá-los e guardá-los; os quais vibram em outra frequência em meio à narrativa de pó-terra, ao manusear afetivo da argila, articulada aos diálogos, encontros e possíveis paisagens (Figuras 1 a 8).



FIGURA 1.

Odete Calderan, No entorno No contorno.
Frasco de vidro e pó-terra, fotografia, 2020.
Arquivo pessoal da autora.



FIGURA 2.

Odete Calderan, No entorno No contorno.
Pó-terra, fotografia, 2020.
Arquivo pessoal da autora.



FIGURA 3.

Odete Calderan, No entorno No contorno.
Cerâmica terracota e pó-terra, fotografia, 2020.
Arquivo pessoal da autora.



FIGURA 4.

Odete Calderan, No entorno No contorno.
Cerâmica terracota e pó-terra, fotografia, 2020.
Arquivo pessoal da autora.



FIGURA 5.

Odete Calderan, No entorno No contorno.
Camadas de pó-terra e papel manteiga, fotografia, 2020.
Arquivo pessoal da autora.



FIGURA 6.

Odete Calderan, No entorno No contorno.
Camadas de pó-terra, papel manteiga e planta-musgo, fotografia, 2020.
Arquivo pessoal da autora.



FIGURA 7.

Odete Calderan, No entorno No contorno.
Camadas de pó-terra, papel manteiga, planta-musgo, fotografia, 2020.
Arquivo pessoal da autora.



FIGURA 8.

Odete Calderan, No entorno No contorno.
Camadas de pó-terra, papel manteiga, musgo, sementes e folha, fotografia, 2020.
Arquivo pessoal da autora.

Referências

CALDERAN, Odete. No entorno No contorno. *In*: MACALINI, Edson; NÓ-BREGA, Katharine; MARTINS, Marta (orgs.). **Solilóquios**. Ilha de Santa Catarina: [s.n.], 2020, p. 117-119. Disponível em: https://issuu.com/katharine.k/docs/soliloquios_2020. Acesso em: 28 out. 2022.

COCCIA, Emanuele. **A vida das plantas: uma metafísica da mistura**. Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie, 2018.

MACIEL, Maria Esther. **As ironias da ordem: coleções, inventários e enciclopédias ficcionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

VILA-MATAS, Enrique. **História abreviada da literatura portátil**. Tradução de Júlio Pimentel Pinto. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Artigo submetido em: 27/02/2022

Aceito em: 17/12/2022