

Processos de Criação em Artes Visuais e Audiovisual:

entre Poéticas e Arte/Educação



Universidade
Tuiuti do
Paraná

Josélia Schwanka Salomé
Maria Cristina Mendes
Renato Torres
Sidiney Peterson F. de Lima
(Orgs.)

Josélia Schwanka Salomé
Maria Cristina Mendes
Renato Torres
Sidiney Peterson F. de Lima
(Orgs.)

*Processos de Triação
em Artes Visuais e Audiovisual
entre Poéticas e Arte/Educação*

2022

*Dados Internacionais de Catalogação na Publicação [CIP]
Biblioteca 'Sydney Antonio Rangel Santos'
Universidade Tuiuti do Paraná*

P963 "Processos de Criação em Artes Visuais e Audiovisual: entre Poéticas e Arte/
Educação"/ org. Josélia Schwanka Salomé... [et.al.]. – Curitiba:
Universidade Tuiuti do Paraná, 2022.
201 p.

E-book

Vários autores

ISBN 978-65-89187-04-2

1. Artes visuais. 2. COVID-19. 3. Poéticas artísticas.
4. Educação básica. 5. Arte contemporânea. 6. Gravura
tridimensional. 7. Artes audiovisuais. I. Mendes, Maria Cristina.
II. Torres, Renato. III. Lima, Sidney Peterson F. de. IV. Título.

CDD – 700



**Universidade
Tuiuti do
Paraná**

Reitoria

João Henrique Faryniuk

Pró-Reitora Acadêmica

Samantha Manfroni Flipin

Pró-Reitoria Administrativa

Camille Barrozo Rangel Santos Prado Pereira

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Bianca Simone Zeigelboim

Coordenadoria de Pesquisa, Iniciação Científica e Editoração Científica

Josélia Schwanka Salomé

Produção Gráfica e Editoração Eletrônica

Haydée Silva Guibor

Projeto Gráfico

Haydée Silva Guibor

Imagem da Capa

Maria Cristina Mendes

Revisão de Língua Portuguesa

A revisão da língua portuguesa dos textos é de inteira responsabilidade dos autores.

Comissão Institucional de Editoração

Dra. Josélia Schwanka Salomé

Dr. Geraldo Magela Pieroni

Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho

Dra. Giovana Veloso Munhoz da Rocha

Dra. Rita de Cássia Tonocchi

Contato

Campus Sydnei Lima Santos

Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 245
Santo Inácio | CEP 82010-330 | Curitiba - PR

41 3331-7654 / 3331-7650

editoracao.proppe@utp.br

Prefácio

Denise Azevedo Duarte Guimarães
Universidade Tuiuti do Paraná / Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens

Tenho muita honra de apresentar este livro cujo cerne é a reflexão sobre a Arte/Educação e seus possíveis diálogos com as poéticas contemporâneas, almejando um processo ensino/aprendizagem que contribua de forma significativa para a expressão da criatividade e para o desenvolvimento cognitivo, que leva a atos e ideias, na formação do aluno. O conjunto da obra, com seus 14 capítulos, vem comprovar como o conteúdo de um livro é a razão de ser de sua existência, vindo a provocar respostas originais, diante do caráter repentino e surpreendente de certos fenômenos vinculados à arte e à educação, que atraem a atenção, no fluxo da experiência cotidiana.

Começando pelo título do livro, PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTES VISUAIS E AUDIOVISUAL: ENTRE POÉTICAS E ARTE/EDUCAÇÃO, considero relevante o diálogo proposto entre os dois conceitos. Compreendo a utilização do vocábulo “poéticas”, no sentido amplo do termo, ou seja, vinculado à experiência estética que vai caracterizar-se por sua relação contrastante e conflituosa, porém paralela à assimilação cotidiana da realidade. Assinalo que se trata de percepção, não de uma vivência logicamente explicável, pois a atitude estética atualiza a própria organização significativa interna, demandando por um outro tipo de apreensão do objeto, cuja compreensão é de caráter pragmático-performativo.

Por outro lado, no contexto mutável e fluido do século XXI, tentar conceituar a Arte/Educação apresenta um grau de complexidade relevante, perante as interações contínuas e motivadas que ela demanda, em seus processos de atuação que dependem da interação contínua e motivada com o ‘saber fazer’ e a percepção sensível. Em outras palavras, por efetuar uma mobilização simultaneamente cognitiva, volitiva e emotiva, a obra artística articula sentidos e instaura novas significações, tornando-se capaz de renovar continuamente os padrões de percepção e de situar-se no imaginário em aberto da modernidade avançada.

Hoje em dia, tudo acontece ao mesmo tempo e no mesmo espaço, capazes que se mostram de metamorfosear objetos, de criar referentes próprios e de acoplar elementos diversos em situações não-lineares, e em dimensões múltiplas, passando a incorporar novas temporalidades e espaços expressivos, onde fica difícil reconhecer fronteiras nítidas. Nesse cenário em mutação constante, volátil e fluido, a obra de arte, destituída da “aura” que lhe fora

imposta em séculos anteriores, encontra um pano-de-fundo em permanente e veloz metamorfose, difícil de ser sistematizado e entendido, dada a fugacidade dos significantes que se acumulam, se sobrepõem e se hibridizam.

Como corolário, tratar das práticas artísticas no âmbito escolar demanda procurar contribuições para uma visão voltada à educação e a arte como intrínsecas no processo de ensino e aprendizagem, repensando o sistema educacional e a forma como a arte-educação tem sido desenvolvida em sala de aula. Seres humanos criativos apropriam-se dos produtos projetados tecnicamente que lhes são oferecidos e os reinterpretam. É neste momento que avulta o papel do docente, como mediador entre a produção, a apreciação artística e a reflexão.

No livro aqui apresentado, ao debruçar-se sobre seu objeto empírico de pesquisa, cada autor, tanto do Brasil, quanto de outros países que aqui se fazem representar, consegue extrair a seiva de cada um dos temas e objetos selecionados para análise, direcionando seu olhar crítico e analítico para o lugar de uma proposta adequada e pertinente, a ser problematizada, indagada e questionada, na cena contemporânea.

Destaco a diversidade de abordagens e pontos de vista teóricos a partir dos quais os 14 capítulos deste livro foram produzidos, todos eles trazendo à tona questões fundamentais para a compreensão dos processos concernentes à Arte/Educação no contexto hodierno. De modo mais específico, os trabalhos se organizam em quatro blocos temáticos: a) indagações cruciais sobre o tema do livro; b) as propostas estéticas/poéticas no cenário atual e os processos investigativos e de criação ligados à área de Artes Visuais (gravura, escultura, pintura, entre outras); c) o papel do audiovisual na Escola (como metodologia) e na cena cultural (como produção criativa ligada às novas tecnologias); d) a contextualização e a problematização da arte em uma era pós-pandêmica e perante a emergência de graves crises políticas e bélicas. A partir dos blocos temáticos por mim percebidos, incluo, na sequência, uma síntese de cada capítulo.

Indagações

Ao indagar sobre “ARTE NA EDUCAÇÃO: O QUE FAZER COM A ARTE?” Josélia Schwanka Salomé traz para o debate a possibilidade da superação unilateral no processo da formação humana e os desafios do trabalho com a educação estética no âmbito da formação humana. Sua conclusão é que a educação em arte, ao priorizar a capacidade do ser humano de sentir, conhecer e interagir com o mundo que o cerca, pode desenvolver a apreciação

estética sensível e construir significados para esta compreensão. Em suma, habilmente, autora concilia a educação estética, com o saber sensível e o conhecimento inteligível.

Sidiney Peterson F. de Lima contribui com mais indagações que certezas, em seu texto “DIÁLOGOS, LEITURAS E ESCRITOS OU... DE ALGUNS PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTES”: O que estamos oferecendo, como arte/educadores e arte/educadoras, em nossas aulas? O que esperamos das/dos estudantes? O que esperamos de nós? (como parte de um coletivo formado por estudantes, outras/os professoras/es, gestoras/es, famílias, as artes visuais e a Arte/Educação? -, o autor reflete sobre processos de criação em Arte/Educação, sobre as possíveis respostas (ou mesmo a criação de novos questionamentos), no sentido de pensar e repensar as práticas e teorias que fundamentam as próprias ações em sala de aula.

A autora Catarina Martins apresenta “A ‘ACONTECIMENTALIZAÇÃO’ DA CRIANÇA CRIATIVA NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, OU, DESMONTANDO CAMADAS HEGEMÔNICAS E COLONIALIDADES”. O texto procura desnaturalizar a ideia da criança criativa, problematizando as relações de poder e de saber aí envolvidas. Dentre as várias as colonialidades que continuam atuantes em nossas práticas educativas, tais como um discurso hegemônico sobre a infância (ocidental, ‘branca’, corpo capaz, não raramente considerada no masculino), a autora constata um sistema binário assente em princípios de desenvolvimento e de progresso que serviram a hierarquização de ‘tipos de pessoa’ e alimentaram práticas excludentes. Ao final, indaga: Como começar a experimentar práticas descolonizadoras da infância e da criatividade?

Propostas e processos

No texto “ESTÉTICA DA CONTINUIDADE: JOÃO CARLOS GOLDBERG”, Cecilia Almeida Salles debruça-se sobre o projeto do arqueólogo e artista Goldberg, com ênfase nas marcas específicas de seus percursos criativos. São elas: a criação como transformação e os espaços de manifestação da subjetividade; as marcas da gestualidade como índices do pensamento em construção; e as intervenções do acaso no contexto das buscas do artista analisado. A autora discute a relevância das interações entre o crítico de processos de criação e os artistas por ele estudados; concluindo que é possível falar em práticas críticas e artísticas compartilhadas.

Leda Guimarães, em seu texto “ESCAVAR/COLETAR COMO PROCESSOS INVESTIGATIVOS EM ARTE E CULTURA VISUAL” desenvolve reflexões sobre processos investigativos que envolvam, ou que sejam conectados a processos de criação, ou processos poéticos investigativos, a partir da problematização do termo criatividade para a área de artes. Ao escolher os verbos escavar e coletar, entendidos como operações ou caminhos metodológicos, a autora exemplifica como tais processos são marcados pela ausência de paradigmas científicos no sentido de sim ou não. Ou seja, pelo contrário, apoiam-se nos caminhos de intermédios, das relações provisórias; da própria condição do poético, ou, em uma viagem errática da investigação.

Em “A DERIVA COMO PARTE DO PROCESSO DE CRIAÇÃO EM GRAVURA”, Renato Torres objetiva refletir sobre o conceito de deriva como elemento central no processo de criação de gravuras tridimensionais. A pesquisa se estrutura a partir do método de pesquisa em arte, que considera o constante confronto entre teoria e prática, durante a instauração da obra de arte; usando o conceito de deriva. A análise contempla relações entre o conceito de campo expandido, inicialmente discutido na categoria escultura, e suas reverberações na produção de gravuras contemporâneas.

Jociele Lampert, Miguel Vassali, e Pedro Henrique Villi Cavallari, no texto “SOBRE O ENSINO DA PINTURA OU A EXPERIÊNCIA COMO PROCESSO PICTÓRICO” contextualizam parte das ações do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, programa de extensão vinculado à UFSC, bem como a atuação docente na Graduação em Artes Visuais. Estas ações são pautadas pelo conceito de arte como experiência, a partir do qual se desenvolve a noção de micropática como ação estética-didática.

O audiovisual

No texto “POÉTICAS SONORAS EM LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL”, segundo Gabriela Augustowsky e María Victoria Rey: En la última década se observa en América latina una enorme expansión de propuestas de creación audiovisual para niños y niñas en ámbitos formativos; con el potencial creativo, poético del universo sonoro y sus múltiples posibilidades para la construcción identitaria, personal y comunitaria. El trabajo analiza las características singulares de las bandas sonoras en las piezas de animación realizadas por niños y niñas con la técnica *stop motion*; aborda las nociones de paisaje y cartografía sonoras y su relación con el territorio y los entornos cotidianos.

No texto “AUDIOVISUAL: POÉTICAS E PROCESSOS EM ARTE/EDUCAÇÃO”, Lucia Gouvêa Pimentel estuda a presença do audiovisual na escola, desde a inserção de equipamentos de registro e transmissão de som e imagem ao mesmo tempo, passando pelo toca-fitas e até a projeção de filmes. A partir divulgação das tecnologias digitais e computacionais, a autora aponta alguns desafios para a aprendizagem em artes audiovisuais, com vistas à criatividade na prática artística.

O capítulo “A REALIDADE AUMENTADA E A ATUALIZAÇÃO DO MUNDO” de Jack de Castro Holmer aborda a arte digital e a realidade virtual. O autor apresenta a técnica de Realidade Aumentada como um exemplo da constante atualização tecnológica à qual a arte digital está vinculada, sendo que este conceito de atualização se mostra como uma constante, tanto em tecnologias e ferramentas de criação, quanto no objeto artístico onde este é um programa dinâmico, fluido e que muda a cada frame de sua exibição.

No texto “INUTENSÍLIO, SANTIDADE DA POESIA E CINEMA AMERICANO: A POÉTICA LEMINSKIANA NO VÍDEO “ERVILHA DA FANTASIA”, Maria Cristina Mendes analisa o vídeo de Werner Schumann (1985) sobre Paulo Leminski, enfatizando a relevância de três sequências: em Inutensílio, o poeta paranaense enfatiza o caráter ao mesmo tempo inútil e imprescindível da poesia para a vida humana; em Santidade da Poesia, ele postula que é necessário aceitar o ofício de escrever poemas como um sacerdócio; e em Cinema Americano, o poeta, ironicamente, declara que nos últimos vinte anos seus sonhos são dirigidos por cineastas norte-americanos.

Em “A DIREÇÃO DO FILME “A ALMA DO GESTO”: GÊNESE E CONCEPÇÕES CRIATIVAS E FORMATIVAS”, os autores Eduardo Tulio Baggio e Juslaine de Fátima Abreu Nogueira apontam desafios na direção de um filme documentário longa-metragem em ambiente criativo-formativo, problematizando seu processo de concepção duplo, já que aborda um espetáculo de dança em desenvolvimento diante de um filme que também estava, simultaneamente, sendo constituído. Além de ser um gesto de pesquisa acadêmica em Artes, o texto vai refletir sobre as relações vivenciadas junto ao coletivo da Têssera Companhia de Dança da UFPR.

O contexto pós-pandêmico

“FUNDOS SOBRE MUNDOS: DISTÂNCIAS E DESAPARECIMENTOS NO ENSINO ARTÍSTICO DURANTE A PANDEMIA COVID-19”, de Tiago Assis, propõe uma reflexão sobre o ensino artístico e o papel do professor no mundo pós-digital

e pós-pandemia. A partir de Jacques Rancière, o autor procura uma perspectiva crítica e emancipatória sobre modelos reprodutivos e embrutecedores, tentando articular esta perspectiva com o ensino à distância estabelecido no período da pandemia COVID-19.

Por sua vez, Carlos Escaño, no capítulo “TIEMPOS (POST)COVID, TIEMPOS DE GUERRA: PROCESOS CREATIVOS DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SUS OPORTUNIDADES PARA LA ESCUELA”, indaga: Dentro de un contexto orientado a una era postpandémica y en el inicio de una grave crisis de políticas de guerra actuales, ¿qué sentido tiene hablar de educación y artes? ¿Qué sentido tiene hablar de un futuro cuando el presente está marcado por el vacío? ¿Qué objetivo y radio de acción pedagógica y artística podríamos implementar en estos momentos? Este capítulo procura reflexionar sobre la orientación de los principios que reglan nuestras escuelas y su relación con el momento actual, ofreciendo algunas ideas para, posteriormente, continuar reflexionando respuestas que dialoguemos entre todas y todos los docentes y alumnado.

Acredito que, além de aplicar as metodologias mais adequadas ao seu *corpus* empírico, este livro vai contribuir teoricamente com a área da Arte/Educação, por apresentar características positivas de um conjunto de reflexões e práticas sobre o tema. Perante as questões desenvolvidas em cada capítulo, creio que habilidades discentes podem ser adequadamente direcionadas a novas práticas artísticas; o que me leva ao pensamento dos teóricos que acreditam que os novos códigos, as novas linguagens e a imagem eletrônica reduzem as distâncias entre culturas diferentes, transformam a maneira de nos comunicarmos e provocam mudanças na base filosófica das relações entre a vida e a arte, entre a ciência e a criatividade.

Dependendo das portas de entrada utilizadas pelos pesquisadores/autores de cada capítulo deste livro – isto é, das metodologias que fundamentam e constituem a interdisciplinaridade na própria prática da pesquisa –, cabe ao leitor o exercício, estimulante e prazeroso, de explorar os limites estéticos e pedagógicos em cada trabalho aqui reunido. Estes limites estão sempre em movimento e se redefinem de acordo com os problemas estudados e as opções metodológicas de cada texto.

Boa leitura!

Sumário

Apresentação	13
Marta Cabral	
1 Estética da continuidade: João Carlos Goldberg	16
Cecilia Almeida Salles	
2 Tiempos (post) covid, tiempos de guerra: procesos creativos desde la educación artística y sus oportunidades para la escuela	29
Carlos Escaño	
3 Inutensílio, santidade da poesia e cinema americano: a poética leminskiana no vídeo “Ervilha da Fantasia”	40
Maria Cristina Mendes	
4 Processos de criação em Arte/Educação	53
Sidiney Peterson F. de Lima	
5 A ‘acontecimentalização’ da criança criativa na educação artística, ou, desmontando camadas hegemónicas e colonialidades	66
Catarina Martins	
6 A Deriva como parte do processo de criação em gravura	80
Renato Torres	
7 Audiovisual: poéticas e processos em arte/educação	91
Lucia Gouvêa Pimentel	
8 Poéticas sonoras en la educación audiovisual	100
Gabriela Augustowsky e María Victoria Rey	
9 Arte na educação: o que fazer com a arte?	112
Josélia Schwanka Salomé	

10 A direção do filme “A Alma do Gesto”: gênese e concepções criativas e formativas	122
Eduardo Tulio Baggio e Juslaine de Fátima Abreu Nogueira	
11 Sobre o ensino da pintura ou a experiência como processo pictórico	136
Jociele Lampert, Miguel Vassali e Pedro Henrique Villi Cavallari	
12 A realidade aumentada e a atualização do mundo	147
Jack de Castro Holmer	
13 Escavar/coletar como processos de investigativos em arte e cultura visual	155
Leda Guimarães	
14 Fundos sobre mundos: distâncias e desaparecimentos no ensino artístico durante a pandemia covid-19	170
Tiago Assis	
Resumos	184
Mini Currículos	192
Posfácio	198

Apresentação



Apresentação

Marta Cabral
City University of New York

“O que precisamos ponderar quando refletimos sobre nós?” Lima pergunta a si mesmo e a nós, seus leitores. Esta pergunta reflete muito do espírito desta publicação, repleta de questões centradas no nosso papel como fazedores de arte e pedagogia, aprendentes e ensinantes em contextos atuais e em análise histórica.

O conceito de “deriva” (Torres) está assim ligado a uma procura de diálogo e criação, não só no caso específico das experimentações gráficas referidas por Torres, mas também como metáfora para uma produção de conhecimento feita através de questionamentos, experimentações, e desconstruções.

Este diálogo acontece neste livro de várias formas e entre vários interlocutores: os autores aqui presentes modelam formas de conversação entrando em diálogo com outros trabalhos, outros pensadores, e outras experiências em “práticas críticas e artísticas compartilhadas” (Salles) que estabelecem, como refere Salles, a relevância das interações entre quem faz e quem critica.

O presente contexto humano é também parte ativa nesta conversa, determinante de práticas e teorias. No atual contexto de guerra e crise, pergunta Escano, que ação pedagógica e artística é possível? O que estamos a oferecer nas nossas aulas e nos nossos textos?, refletimos com Lima. Que transformações observamos nos papéis de aluno e professor, questionamos com Assis, Pimentel, e Lambert, observando com Martins as construções que historicamente contribuem para algumas dessas concepções. De forma importante, o conceito de criatividade, a romantização de processos de criação, e a ideia da criança como naturalmente criativa, são aspetos sobre os quais Martins e Guimarães se debruçam.

Guimarães fala-nos das ações de escavar e coletar como operações ou caminhos metodológicos, relativos a processos investigativos que evoluem para processos criativos ou processos poéticos investigativos. Apesar de relativa a um dos textos em particular, esta terminologia de ação, processo, e transformação reflete de algum modo todo o espírito da presente publicação. Uma combinação de diferentes textos e formas de

pensar que nos permite começar um trazer à superfície de ideias relativas a arte/ educação no seu contexto alargado de formação humana e produção colaborativa de conhecimento.

A presente publicação apresenta perspectivas de autores que questionam arte-educação através de uma multiplicidade de lentes e conjunturas. Refletindo sobre atuais contextos humanos e tecnológicos, sobre perspectivas históricas do papel de aluno e professor sobre construções da infância, ou sobre o seu próprio papel enquanto educadores, os autores aqui representados oferecem-nos oportunidades de diálogo com as suas ideias.

A importância e relevância do diálogo e do conhecimento partilhado e construído em interação é igualmente um tema presente ao longo desta publicação. Os autores interrogam-se/-nos sobre as interações entre criador e crítico (Salles); história e estudo (Salles, Martins, Pimentel); contexto atual e ensino/ aprendizagem (Escano, Holmer); ideias, linhas de pensamento, e ação (Mendes, Salles, Assis); papel do aluno enquanto agente activo (Augustowsky e Rey, Assis); recursos tecnológicos (Augustowsky e Rey, Pimentel, Holmer); formação humana (Salomé); reflexão sobre práticas artísticas (Baggio e Nogueira); autorreflexão sobre as suas próprias experiências educativas e de como as ações criam significados (Lampert, Vassali, e Cavallari, Assis).

Mais do que uma resenha de textos trazendo respostas a perguntas, esta publicação abre caminho para o aprofundamento das ideias aqui apresentadas em novos “processos criativos ou processos poéticos investigativos” (Guimarães). O convite a este aprofundamento fica aberto não só para autores dos textos mas também para nós, leitores e questionadores das suas ideias no contexto das nossas.

Tal como Lima sugere, este livro deixa-nos com mais perguntas do que certezas conclusivas, procurando o diálogo continuado e experienciando arte/educação como processo de criação em redes de sentido (Salles) e espaços partilhados.

1

*Estética da continuidade:
João Carlos Goldberg*



Cecilia Almeida Salles

Estética da continuidade: João Carlos Goldberg

Cecilia Almeida Salles
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Os estudos de processo de criação, desenvolvidos junto ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica desde os anos de 1990 e nos últimos quatro anos também no Programa de Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, devem muito à minha interlocução com João Carlos Goldberg.

Assim o artista é lembrado no site da Escola de Artes Visuais do Parque Lage:

(...) participou de diversas exposições coletivas, destacam-se: Salão da Bússola (1969), XIX Salão Nacional de Arte Moderna (1970), Domingos da Criação (1971), todas no MAM/RJ. Em São Paulo, atuou na IX e XI Bienal Internacional de São Paulo (1967 e 1971), no Panorama da Arte Atual Brasileira, no MAM/SP (1978). Realizou *Das arqueologias*, sua primeira mostra individual, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (1992). Na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, destaca-se *Território Ocupado* (1986-87).

Lecionou no Bloco Escola – MAM/RJ de 1969 a 1973, retornando em 1983; na Universidade Estácio de Sá, no curso de Expressão e Representação do curso de Arquitetura e Urbanismo de 1982 a 2006. Ingressou no corpo docente da EAV na gestão de Rubem Breitman em 1982, e permaneceu como professor da escola até seus últimos dias. Além de professor, João Goldberg exerceu diferentes funções ao longo do tempo, como coordenador do Núcleo de Escultura (1982 a 2006) e diretor da instituição (1991-93).

Para além das importantes mostras, João Carlos Goldberg é reconhecido por gerações de artistas como professor de profunda influência. Seu comprometimento com a Escola de Artes Visuais do Parque Lage e o ensino das artes, com ênfase no pensamento tridimensional, são de profunda importância para esta instituição. Em 2015, a Oficina de Escultura foi renomeada em sua homenagem, reconhecendo a inestimável dedicação de Goldberg¹.

As interações com Goldberg começaram em 1992 como professores no Festival de Inverno de Antonina (Paraná). Nas primeiras conversas soube que ele era formado em arqueologia e constatamos que tínhamos buscas em comum, na medida em que os estudos de processos, a partir dos arquivos de artistas, eram uma forma de arqueologia da criação.

Esses diálogos iniciais foram também marcados por suas referências aos gestos dos usuários e as formas de pensamento resguarda nas ferramentas encontradas pelo arqueólogo, que eram um de seus objetos de interesse como pesquisador e colecionador. A gestualidade passou a habitar meu imaginário em busca de uma conceituação

¹ Disponível em: <http://eavparquelage.rj.gov.br/joao-carlos-goldberg-1947-2020/> . acessado em 3/9/2021

de processo de criação, a partir dos índices deixados pelos artistas em seus documentos ou registros da criação sob a forma de esboços, anotações, diários etc. Depois de alguns anos, encontro nessas conversas o título de meu livro “Gesto inacabado” (SALLES, 1998).

As interlocuções continuaram. Ainda em 1992, Goldberg foi convidado para participar de uma das reuniões do Centro de Estudos em Crítica Genética, como era chamado naquele momento o futuro Grupo de Pesquisa em Processos de Criação². Desse encontro com os alunos, duas características dos percursos artísticos, por ele destacadas, passaram a ser incorporados em minhas tentativas de sistematização dos aspectos gerais da criação.

A primeira é a pesquisa no contexto da arte, por ele denominada coleta sensorial, que ganhou a seguinte reflexão no livro *Redes da Criação*. O artista observa o mundo e recolhe aquilo que, por algum motivo, o interessa. Trata-se de um percurso sensível (sensorial, como Goldberg chama) e epistemológico de coleta: o artista recolhe aquilo que de alguma maneira toca sua sensibilidade e porque quer conhecer. Às vezes, os próprios objetos, livros, jornais ou imagens que pertencem à rua são coletados e preservados (SALLES, 2006).

Outra questão apontada pelo artista nesse encontro, em meio a uma clara objeção às explicações românticas da criação, descrevia esse processo como de *transformação*. De uma forma aparentemente simples, dizia que ele apenas colocava uma pedra sobre a outra; no entanto, trouxe para minhas reflexões o caminho oposto das soluções mágicas ou *insights* sem história, fruto da inspiração arrebatadora sem explicação. É de se estranhar que esse conceito de criação associado a gênios ainda paire em alguns ambientes nos dias de hoje. Goldberg já trazia a visão de criação como trabalho sensível e intelectual, em meio a pesquisas de natureza diversa.

Essa visão da criação defendida, de modo veemente, por Goldberg gerou o livro o capítulo “Ação transformadora”, do livro “Gesto inacabado” (SALLES, 1998), no qual discuto os modos de mediação da percepção e das escolhas dos procedimentos de criação. Abre-se espaço para as reflexões sobre a criação em meio a interações, deixando, no entanto, marcas da subjetividade transformadora.

Ao final da escrita do livro “Redes da Criação”, constato que acompanhei artistas, profundamente implicados em seus processos criativos, interagindo com intensas turbulências culturais; compreendi os modos como o ambiente, que envolve as criações, é processado pelo artista e por suas obras, em outras palavras, observei os espaços de manifestação de sua subjetividade transformadora. Discuti como essas mediações são processadas pela memória, percepção, procedimentos artísticos e modos de conexão das redes do pensamento em criação. O tempo passou e o campo de observação da ação transformadora expandiu.

² Ver processodecriacao.com.br

Bastidores da criação

Voltando à cronologia do diálogo com Goldberg, em 1994 fiz a curadoria da exposição “Bastidores da criação”, na Oficina Cultural Oswald de Andrade (São Paulo), comemorando a criação do Centro de Estudos em Crítica Genética. Foi mostrada uma grande diversidade de documentação de artistas de diferentes manifestações: artes visuais, cinema, arquitetura, cenografia, literatura e grafite. No campo das artes visuais João Carlos Goldberg, Evandro Carlos Jardim e Regina Silveira foram alguns dos artistas convidados. Lembro-me que ele comentava não gostar do termo *Bastidores*, muito usado no começo das pesquisas de crítica genética. Ele dizia que o termo parecia dizer respeito a algo a ser escondido. O objetivo da pesquisa é mesmo o oposto. Os documentos de Goldberg expostos eram os de sua exposição “Das arqueologias” (1992, MAM/RJ).

Os encontros com os artistas e visitas a seus ateliês, à época dessa curadoria, geraram o acompanhamento do trabalho de alguns deles nos anos que se seguiram. Aqui talvez esteja uma resposta à pergunta, que sempre nos fazem, sobre a reação dos artistas por nós estudados. A continuidade do diálogo, a meu ver, é um índice de uma interlocução bem-sucedida. Acredito que se não há nenhum grau de identidade, por parte dos artistas estudados, com os textos por nós produzidos, a pesquisa precisaria ser repensada. É nesse contexto que estou falando de práticas artísticas e críticas compartilhadas.

No caso de Goldberg, a exposição teve muitos desdobramentos. O primeiro foi o uso da imagem das arqueologias de Goldberg como epígrafe visual das “Considerações finais” do livro “Gesto inacabado” (1998), em suas edições iniciais. Não há dúvida que estava sendo explicitada a relação entre os estudos de processo de criação e arqueologia, acima mencionada. Na 5ª ed. do livro, em 2010, foi adicionada à epígrafe a imagem da obra “Reinstalação – outro tempo, outro espaço” (1992 – 2008) (Galeria Anna Maria Niemeyer, 2008). O título da exposição de 2008 nos remete às discussões sobre tempo e espaço dos processos de criação (SALLES, 2006).

Destaco ainda outra consequência da exposição “Bastidores da criação”, no contexto dos objetivos deste texto: a publicação de um artigo para a “Revista do Instituto de Estudos Brasileiros” (SALLES, 1996) sobre os percursos de criação de Goldberg, Jardim e Regina Silveira, a partir dos documentos dos processos mostrados na exposição. A transformação, discutida por Goldberg, é tomada como eixo comum para um estudo comparativo de três artistas para flagrarmos as especificidades de cada um deles. Esse estudo foi incorporado à segunda edição do livro “Crítica Genética: uma (nova) introdução”, no capítulo “Crítica Genética em Ação” (SALLES, 2000), dedicado a estudos das singularidades de alguns processos, o texto “Transformação em Processo”.

No contexto da apresentação das interações dos estudos sobre processo de criação e Goldberg, trago, a seguir, algumas reflexões críticas sobre seus modos singulares de lidar com os materiais.

Como já foi mencionado, estudei os desenhos preparatórios de João Carlos Goldberg da instalação “Das arqueologias” (MAM/RJ - 1992), que ofereciam tipos diversos de informação. Foi encontrado um documento com a planta do Museu de Arte Moderna (RJ), onde a instalação foi exposta e o detalhamento do espaço que seria ocupado pela obra. Neste mesmo documento, o artista registra, também, o material necessário para a execução do trabalho.

Vou me concentrar, no entanto, em um dos documentos em que, com o auxílio da imagem de um prumo, é feita a descrição verbal dos objetos que iriam compor a futura obra, a partir de uma lista de palavras, ou melhor, de uma série de associações. É este registro que nos oferece pistas interessantes para se pensar a questão da transformação.

Prumo - Espaço

- Verticalidade
- Centralização
- Determinação
- Aferição
- Retidão
- Equilíbrio
- Instrumento
- Exatidão
- Plumbu
- Direção
- Agudeza

Pêndulo - Tempo

- Mobilidade
- Instabilidade
- Circularidade
- Oscilação

Periodicidade
Arqueologia
Pesquisa
Aprofundamento
Descoberta
Revisão

Quadrado
Quadrantes
Estrutura
Arqueologias

Como se pode perceber, o artista deixa índices de seu processo intelectual de transformação, no âmbito de seu projeto artístico de natureza conceitual. Ao ler essa sequência de palavras, assistimos ao processo que o artista passa de conhecimento de um novo prumo. Em um jogo associativo, as palavras vão se engendrando na verticalidade de um prumo e vai, assim, nascendo o prumo *Das arqueologias*, deixando de ser qualquer outro. O artista caminha no eixo espaço-tempo deslizando de prumo a pêndulo, chegando à arqueologia e a tudo que essa ciência implica.

As associações continuam e os prumos vão se transformando: passam pelas demarcações de um campo arqueológico e alcançam a pluralização da arqueologia, que “as arqueologias” oferecem. A obra vai sendo intelectualmente descoberta, a síntese é alcançada e os princípios direcionadores da futura instalação ganham consistência. Há, aqui, o distanciamento da ciência arqueologia e o encontro de um conjunto único de prumos que ganham artisticidade e generalização. Parece que nesse momento os planos se fixam e a obra passa a existir, mesmo que ainda no papel como projeto. Só depois de oferecer essas características ao prumo, a instalação passa a ser possível. Pode-se observar, portanto, que, ao longo do percurso, o conjunto de prumos ganha autonomia em relação a todos os outros existentes.

A nova forma surge na transformação conceitual daquelas existentes. Informações verbais são visualmente organizadas e, assim, prumos já existentes são transformados, por meio de um processo de deslizamento de

significado, a partir do qual o artista dá novo sentido a objetos que já existiam extra-obra. Ele vai conhecendo o significado de sua instalação, enquanto a conceitua por meio de palavras. É o processo de conhecimento à medida que são dados contornos materiais para a futura obra. Trata-se, portanto, de uma transformação por meio de um processo de ressignificação conceitual. O desenho mostra-se, para Goldberg, como o espaço de registro do progresso de suas reflexões, ou seja, campo de trabalho intelectual.

Contemplando seu percurso, a partir dos documentos estudados, chega-se à criação como o processo de dar vida a novas formas, que surgem da metamorfose de objetos já existentes. As transformações se dão em processos de apreensão do mundo, assim como, nas escolhas dos recursos artísticos. O artista toca a realidade externa à obra, neste caso os prumos, e em gestos transformadores oferece características inusitadas àqueles objetos, por meio de determinados procedimentos, e lhes possibilitam chegar à obra buscada. Em meio a interações abre-se espaço para marcas de sua subjetividade transformadora. Há um processo posterior a esses desenhos, responsável pela construção material dos objetos aqui projetados.

[P]rumos me(n)tais e Variações Goldberg

Os catálogos das exposições *(P)rumos me(n)tais* (1999) e *Variações Goldberg* (2003) passam a incorporar seus desenhos da criação e, assim, as interações continuam.

Como vemos na página seguinte, o artista reflete sobre novas transformações em seu prumo/pêndulo em busca de novos significados no campo do sentido e da direção. Parece achar no alongamento a solução. É também explicitada a lista de metais, ou seja, das matérias primas em estado de potencial exploração. O planejamento de possíveis pontas destacáveis gera mais uma série de associações levando-o para agulhas e bússolas. Reencontramos muitas questões em estado de experimentação desde “Das arqueologias”, gerando novas possibilidades e outros significados.

A partir de nossas interlocuções, fui convidada para escrever textos nos catálogos de algumas de suas exposições. De minha parte, a publicação dos resultados do estudo sobre seu processo de criação não ficou no estudo comparativo nem só nos catálogos foram também levados para meus livros “Redes da Criação” (SALLES, 2006) e “Arquivos da Criação” (SALLES, 2010) que serão apresentados mais adiante.

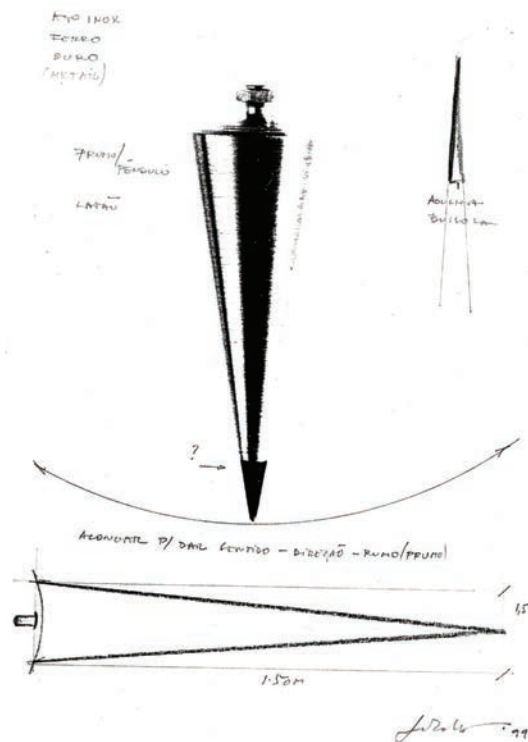


Fig. 1 Catálogo exposição *(P)rumos me(n)tais* (1999) de João Carlos Goldberg.

Na tentativa de fazer uma imersão no projeto artístico de Goldberg, não se pode deixar de lado seu humor que se reflete no atento trabalho com as palavras com fica claro nos títulos “(P)rumos me(n)tais e Variações Goldberg” com claro jogo associativos com a obra de Bach que traz seu sobrenome. Nessa exposição tem uma obra chamada “Escultura fininha”, que será discutida posteriormente, sob a perspectiva da ironia que carrega.

Em minha busca de trazer à tona alguns princípios que direcionam seu projeto, destaco ainda o rigor técnico, a limpeza das formas, em outras palavras, um minimalismo preciso. Neste contexto, relato uma experiência que tive no acompanhamento de seus processos. O artista carioca mandou fazer um de seus prumos de latão em São Paulo. Chegaram na minha casa. Quando ele abriu um dos pacotes viu que a ponta de uma das peças tinha quebrado. Estava diante dos inevitáveis acasos que fazem parte de todos os processos.

É interessante observar a ação do artista. Ao visitar a exposição, percebi que ele tinha acolhido o acaso, porém no contexto de seu projeto estético, no qual a imprecisão de uma quebra ao acaso não cabia. Fez um novo prumo agora de ferro com uma curva na ponta; no entanto, era uma curva “perfeita”.



Fig. 2 Catálogo exposição “(P)rumos me(n)tais (1999)” de João Carlos Goldberg.

Dando continuidade à apresentação de nossas interlocuções, em 2000 fizemos um CD Rom (hipermídia de ponta na época) também chamado “Gesto inacabado”, que incluía as pesquisas que meus alunos estavam fazendo naquela época. Ele fez a capa em diálogo com o livro. Mão, resgatando a questão da gestualidade, mantendo um ovo em pé, trazendo a simbologia da criação e renovação, marcante na cultura judaica.

Passo agora para a apresentação, de modo mais aprofundado, das minhas interações teórico-críticas com a obra de Goldberg.

Estética da continuidade

Em 1999, observei que a exposição “(P)rumos Me(n)tais” (1999) narrava um fragmento da história de uma forma que se transforma com a interferência de J.C. Goldberg, ou seja, uma metáfora do processo criador. O prumo/pêndulo de 1992 (Exposição “Das arqueologias”/MAM-RJ) vinha perdendo seus contornos, guardando somente a conicidade inicial.

À medida que o artista construía novas obras, concretizadas na relação de diferentes metais e pedras e em momentos e propósitos diversos, selecionava, avaliava e engendrava novas formas. Era aberto, assim, espaço para combinações inusitadas no âmbito de seu projeto, que são em última instância criação. Estava me referindo aos momentos de entrada de ideias novas ou formulações de hipóteses plásticas.

As combinações, um dia aceitas e mostradas publicamente deixam a possibilidade de descendentes, mantendo tanto a criação como o artista em processo. Este trajeto de transformações materializa a estética da continuidade, que parece ser a materialidade de sua busca.

É interessante observar que a continuidade concretizada pelas transformações que Goldberg vinha operando em suas esculturas ao longo do tempo carregava, como marca distintiva, a limpeza das formas, semelhante àquela que a obra de Brancusi nos faz sentir com intensidade. Voltamos, assim, a um dos princípios direcionadores do projeto artístico de Goldberg, que ao modo como ele se apropriou do acaso, mencionado anteriormente.

Golberg, sempre munido de grande precisão e conhecimento teórico e técnico, parecia deixar-se levar por um jogo livre de combinações. A obra entregue ao público mostrava alguns dos campos onde esses jogos se realizam: no diálogo entre as matérias, no espaço de ação das peças que se aproximam, se justapõem, se afastam e na opção pelo movimento ou estaticidade das formas. É neste contexto das combinações inusitadas que entendia sua afirmação que seu trabalho era simples: colocar uma pedra sobre a outra. Bem sabemos que cada gesto passa por complexo processo de experimentação, decisões e critérios de escolha, regidos por sua busca artística.

O diálogo continuou gerando o texto no catálogo da exposição “Variações Goldberg” (2003). Como se pode observar, essa forma de interlocução oferece um olhar processual para a crítica de arte, pois não são estudados somente os documentos do processo de criação do artista, mas os prumos de Goldberg ao longo do tempo.

Falo, agora, de um novo capítulo da saga de uma forma, prumo, pêndulo ou cone, cuja exploração ele leva adiante. Parece ser uma história que começou no início dos anos 90, como mencionado anteriormente, embora

nunca possamos determinar com precisão o ponto de origem das buscas de um artista. Uma exposição é, às vezes, o momento em que indagações muito antigas e complexas ganham meio de expressão. Nesse caso, o fim também é de difícil definição: observamos uma narrativa rica em incidentes, em que a direção é dada por uma forma que parece nunca se esgotar.

Em um olhar retrospectivo, poderíamos afirmar que a exposição “Das arqueologias” (MAM-RJ/1992) parecia conter células germinais daquilo que passou a sustentar a investigação maior deste artista: uma virtualidade de combinações e significados. Sua compreensão artística deste campo de possibilidades vinha gerando desdobramentos de algo que surgiu anteriormente. Poderíamos falar em um embrião que vinha sendo expandido. Forma que guardava um potencial de possibilidades a serem exploradas ao longo do tempo.

Em “Variações Goldberg”, novos materiais entram em diálogo com essa conicidade. Há a permanência de determinados materiais, como o aço inox, latão, mármore, aço oxidado e granito, em uma interessante lealdade a suas propriedades e possibilidades.

As especulações feitas com o ouro, já iniciadas em outros momentos, são levadas adiante de modo mais contundente, especialmente no jogo de xadrez e em sua interferência, na capa do disco “Variações Goldberg” de J.S. Bach. Voltamos às associações com novos materiais, responsáveis por novas propostas no contexto do projeto de Goldberg. As apostas feitas a cada nova exposição estão exatamente nos jogos combinatórios. Aqui foram escolhidos mercúrio, couro e objetos encontrados (capa de um disco) para travar diálogo com os materiais mais constantes, provocando uma desestabilização aparentemente necessária para ruptura de possíveis esgotamentos de procedimentos.

A escolha de materiais não é suficiente para ele, as associações destes acontecem por meio de alguns procedimentos específicos, como aproximação e sobreposição de materiais, apropriação com interferência do artista, entre outros. Esse diálogo móvel com os materiais tem como constante a precisão da forma que se transforma.

Em *Grou*, por exemplo, a aproximação de aço oxidado em contraste com aço inox gera algo semelhante ao que Eisenstein (1942) chamou de montagem. Para este cineasta, isto é criação: justaposição de duas tomadas distintas, que são percebidas pelo receptor como algo qualitativamente diferente de uma simples soma. O latão, por sua vez, age sobre o couro em uma sobreposição responsável pelo surgimento de um “touro de couro”.

Algumas obras ganham o recurso de uma leitura a partir da referencialidade proposta, a partir dos títulos recebidos. Como exemplo, temos “O touro mouro de couro louro”, (em mais uma exploração da palavra, agora, pelo

recurso da aliteração) e *Grou*; no entanto, as referências são perdidas quando nos defrontamos com uma espécie de figuras corrompidas pela abstração.

Há outros casos em que o objeto insinua sutilmente usos, como em uma obra sem título, em que um longo e fino pêndulo (prumo ou cone?), fixado no teto, paira sobre uma peça de mármore carrara, que abriga uma pequena poça de mercúrio. Cabe ao espectador fruir essa obra, a partir das insinuações que lhe são sugeridas.

A funcionalidade, no entanto, encontra seu momento incontestável em *Xadrez Robin*, que apresenta, por meio do aço inox, cristal e ouro, o jogo de xadrez, que tanto encanta a sensibilidade artística. A atração está não somente na magia das peças isoladas, mas também no movimento responsável pelo jogo propriamente dito. Duchamp (1987) percebia a beleza de um jogo de xadrez exatamente nessa mobilidade plástica. Assim também as peças do *Xadrez Robin* podem ser contempladas individualmente, em seu conjunto estático ou no movimento, quando manipuladas pelo não mais simples espectador. Em um olhar atento, percebemos que, mesmo nas formas cilíndricas das peças a conicidade se manifesta na incidência da luz sobre os círculos concêntricos, deixados pelo polimento das peças, lembrando os rastros da gravação de um disco ou CD.

Toda essa plasticidade material das obras de Goldberg deve também ser observada sob a perspectiva do humor, muito presente em seu trabalho, como mencionado anteriormente. Não há dúvida de que este aspecto está mais saliente nas associações relativas às “Variações Goldberg”. O artista relaciona-se com seu espectador (e com ele mesmo) de modo lúdico. A “brincadeira” instala-se na relação com referências externas, nos títulos das obras e aqui também na construção das peças. Isto fica bastante claro na sutileza do relevo da “Escultura fininha” - uma quase sugestão de forma - que nos remete a um estado de espírito, talhado pela também fina ironia. O papel é moldado, em um gesto escultórico, e assim modifica a matéria, lembrando aquela de gravuras. A ironia é plástica.

Discutir “Variações Goldberg”, nesta perspectiva, é compreender como aquele prumo de 1992 vinha ampliando e adensando seu significado a cada nova exposição. E só assim nos aproximamos melhor da busca que movia o artista.

Poderia afirmar que a obra de J.C. Goldberg está não só em cada um dos objetos mostrados ou em cada uma das exposições, mas também na relação que é estabelecida entre essas diferentes versões. São obras que, de algum modo, nos colocam diante da estética do inacabado e nos incitam o melhor conhecimento e o conseqüente acompanhamento crítico dessas mudanças. A obra se dá no estabelecimento de relações, ou seja, na rede em permanente construção, que fala de um processo, não privado ou do campo do esboço. Cada obra pode ser vista de modo isolado, mas se assim for feito perde-se algo no que diz respeito à compreensão do projeto deste artista.

Referências

DUCHAMP, Marcel. Pensamentos. Em **Folhetim, Folha de S. Paulo**, 31.7.1987

EISENSTEIN, S. **The Film Sense**. New York: Harcourt, Brace & Comp., 1942.

SALLES, Cecília A. Transformações em processo. Em **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº 40, pp. 147-160, 1996

SALLES, Cecília A. **Gesto inacabado**: processo de construção artística. São Paulo: Annablume, 1998.

SALLES, Cecília A. **Crítica Genética**: uma (nova) introdução 2ª ed. São Paulo: Educ, 2000.

SALLES, Cecília A. **Redes da criação**: construção da obra de arte. Vinhedo: Ed. Horizonte, 2006.

SALLES, Cecília A. **Arquivos da criação**: crítica e curadoria. Vinhedo: Ed. Horizonte, 2010.

SALLES, Cecília A. **Gesto inacabado**: processo de construção artística. 5ª ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

Exposições

BASTIDORES DA CRIAÇÃO. **Oficina Cultural Oswald de Andrade**, São Paulo, 1994.

GOLDBERG, João C. **Das arqueologias**. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna, 1992.

GOLDBERG, João C. **(P)rumos Me(n)tais**. Rio de Janeiro: Galeria Anna Maria Niemeyer, 1999.

GOLDBERG, João C. **Variações Goldberg**. Rio de Janeiro: Galeria Anna Maria Niemeyer, 2003.

2

Tiempos [post]covid, tiempos de guerra: procesos creativos desde la educación artística y sus oportunidades para la escuela



Tiempos [post]covid. tiempos de guerra: procesos creativos desde la educación artística y sus oportunidades para la escuela

Carlos Escaño
Universidad de Sevilla, España

Un lienzo en blanco

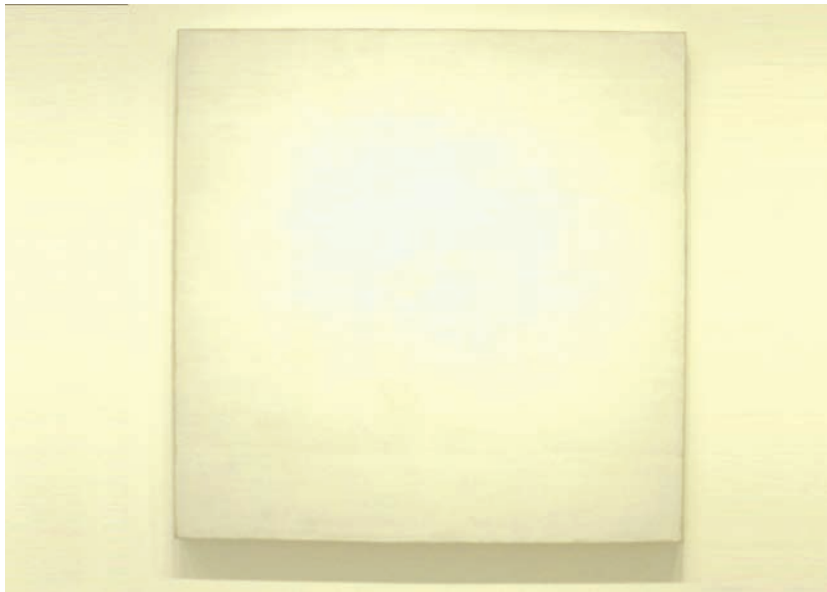


Figura 1. *Twin* (1966), de Robert Ryman. Óleo sobre lienzo. MoMA Nueva York. Fotografía de Carlos Escaño.

*I don't think of myself as making white paintings. I make paintings: I'm a painter.
Whitepaint is my medium¹ (Ryman, 1971)*

¹Traducción del autor: "No me considero una persona que haga cuadros blancos. Hago cuadros: Soy un pintor. La pintura blanca es mi medio"

La obra minimalista y monocromática de Ryman es un ejercicio artístico que desde la mitad de la década de los 60 del siglo pasado sigue siendo objeto de cierta controversia. Robert Ryman focalizó desde entonces toda su actividad artística en el color blanco y su expresividad estética (Figura 1). Blanco sobre lienzos en blanco. El espectador puede verse representado en ese vacío que, paradójicamente, todo lo opaca en la sociedad contemporánea, un blanco que nos transporta a la idea de ceguera de Saramago, donde ese color, lejos de la metáfora de vaciar la mente, la colmata incluso sobrepasando sus límites. Ryman en cada pincelada mantenía la presión de manera ininterrumpida con un pincel fabricado para la ocasión para que pudiera completar cada pincelada sin interrupción, de lado a lado. Lejos de lo que pudiera pensarse, se trata de un ejercicio no exento de dificultad técnica, lo cual puede incidir en esa representación y sensaciones contradictorias que interpelan al espectador al intentar realizar el ejercicio complejo de vaciar de emociones y racionalidad su mirada, culminando en una imposibilidad manifiesta de su realización. La metáfora de Ryman nos sirve para contextualizar visualmente nuestra contemporaneidad, un espacio geopolítico y cultural representado por la paradoja social del miedo y la esperanza.

Contextos educativos pandémicos y proyección postpandémica

Comenzaremos por la siguiente premisa: la realidad pandémica nos ha ofrecido la urgencia de abordar una realidad educativa que hace aguas a escala global. 1.600 millones de escolares dejaron de asistir a clases por la pandemia del COVID-19, 77 millones siguen con las escuelas cerradas, una cuarta parte de los países está al borde del colapso, y a ello contribuye la falta de vacunas e igualmente el ensanchamiento de la brecha digital (MARTÍN, 2021). Explica García de Bakedano, desde UNICEF, que “A raíz de la pandemia hemos estado inmersos en una emergencia sanitaria, pero podemos hablar también claramente de una emergencia educativa, de una crisis educativa que ha afectado de una manera o de otra a todos los niños y niñas en el mundo” (en MARTÍN, 2021). Esta coyuntura pandémica ha servido para visibilizar que de manera sustancial cada cultura y sociedad no es tan distinta teniendo en cuenta las preocupaciones más básicas de los seres humanos. Junto al sector de la salud — dimensión política con la proyección más visible e importante en estos tiempos—, la educación ha jugado y juega un papel fundamental. En tiempos de pandemia se ha visualizado (una vez más) la precariedad institucional de un sistema educativo que mantiene características y fisuras comunes en un plano internacional. Cabe recordar que, en el punto álgido de los estados de alerta social y múltiples confinamientos internacionales de 2020, Noam

Chomsky (2020) ofreció una pregunta clave para la reflexión educativa, la cual focaliza el problema que tratamos: “¿Queremos una sociedad en la que tratamos a los niños como recipientes en los que echamos agua y sale algo?”. No obstante, la reflexión que se deriva trasciende del momento coyuntural, aunque en nuestros días ha cobrado mayor nitidez a la luz de la situación que aún atravesamos. La crisis educativa que nos ha empujado al trabajo *online* ha visibilizado los defectos pedagógicos de una escuela que no solo no estaba preparada para algo así, sino que más allá de una falta de formación en pedagogía *online*, ha trasladado sus vicios pedagógicos del campo no digital al *online*. La realidad educativa digital ha importado problemas educacionales ya existentes. En este punto cabe recordar unas ideas esenciales que siguen subyacentes en una escala internacional. Ideas que vienen de la mano de Paulo Freire y su definición del bancarismo pedagógico:

El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. El educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción. El educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador. El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel. Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos. (FREIRE, 2007, p.78)

El bancarismo educativo definido por Paulo Freire ha sido trasladado desde el contexto *fuera de línea* al *dentro de línea*. Palabra por palabra, concepto por concepto, se han proyectado en el contexto digital, donde triste y fundamentalmente el sujeto del proceso ha seguido y sigue siendo el profesorado, desplazando a su alumnado. Y bajo esta premisa, la pregunta de Chomsky parece que, como sociedad globalizada, nos empeñamos en contestarla de manera afirmativa. Tenemos una tarea pendiente: reflexionemos desde nuestras culturas visuales, audiovisuales y digitales y analicemos oportunidades e incertidumbres para poder deducir otro marco conceptual que nos permita dar una respuesta más esperanzadora.

Contextos educativos y tiempos de guerra

Estos días extraños e insólitos que habitamos donde aún la pandemia persistente sigue dejando secuelas que nos afectarán durante años, cede un protagonismo político a una nueva guerra europea con alcances y efectos

que aún no adivinamos, y donde la estructura social es golpeada donde siempre: en la vulnerabilidad de los más débiles. Las consecuencias ya están siendo demoledoras: devastación, muertes, empobrecimiento y migración forzosa, todo provocado por políticas imperialistas.

Tales consecuencias no son diferentes a las generadas por las guerras de Afganistán e Irak o de las aún vigentes en Siria o Yemen, pero la visibilización de los conflictos no es la misma porque el color de la piel, las creencias y origen de las víctimas siempre ha importado para la proyección global política y mediática. La manera en la que el horror es representado es igual de dolorosa seas europeo, como puede observarse en la historia pictórica del continente, o seas un niño sirio, como igualmente se recoge en el conmovedor libro “¡Amigo mío!” editado por la ONG Open Cultural Center (OCC, 2017), un monográfico ilustrado con dibujos de niñas y niños sirios migrantes donde se muestran los horrores de la guerra y el exilio. No sabemos las consecuencias de la terrorífica coyuntura actual en la geopolítica internacional, pero sí soy consciente de que se avecinan tiempos muy difíciles en una escala internacional.

En estos momentos me planteo que, dentro de un contexto orientado a una era postpandémica y en el inicio de una grave crisis de políticas de guerra actuales, ¿qué sentido tiene hablar de educación y artes? ¿Qué sentido tiene hablar de un futuro cuando el presente está marcado por el vacío, por la nada, por un lienzo en blanco que todo lo cubre como espacio yermo y desolador?

Procuraré dar alguna pista que me tranquilice y encontrar una respuesta. Comenzando así por las posibilidades que nos ofrece la escuela en la actualidad.

Principios y oportunidades en la escuela hoy

Hace unas décadas el sociólogo François Dubet (2005) proponía una reflexión necesaria no solo para aquellas personas que, de un modo u otro, pertenecemos a la comunidad educativa como parte del profesorado y del alumnado. La reflexión se torna inevitable para todo ciudadano, puesto que todos y todas formamos parte directa o indirecta del entramado educativo. Ante la imposibilidad de permanecer neutral, y sobre todo teniendo en cuenta el contexto presente, tal y como nos advertía Freire, se nos interpela como miembros de un tejido social que está sujeto a decisiones políticas y educativas. Sobre el tablero de la educación Dubet lanza preguntas de peso que según cómo abordemos sus respuestas, reproduciremos un modelo de relaciones socioeducativas u otros distintos:

¿qué es una escuela justa? En nuestros tiempos esta pregunta muestra claramente su carácter social y ontológico: un contexto golpeado socialmente trasluce con más brutalidad sus debilidades y nos interpela a bocajarro, sin miramientos. Merece la pena visitar a Dubet y tratar sus ideas bajo la perspectiva contemporánea más actual.

A partir de ese interrogante, se pueden incorporar al debate otras preguntas. ¿Es justa la igualdad meritocrática de oportunidades en nuestra escuela contemporánea y en tiempos globalistas tal y como aparenta practicarse en las democracias modernas? Apuntamos esos otros interrogantes que Dubet facilita: ¿sería posible la consecución de justicia a través de una igualdad distributiva? ¿Y la justicia a través de la igualdad social en relación con las oportunidades? O finalmente, ¿La pretensión de la igualdad individual compensa la justicia escolar? Interrogantes que parten de la idea de igualdad de oportunidades como premisa, la cual no se cuestiona como principio, sino que se propone reflexionar sobre los medios para procurarla.

Dubet expresa que su idea no es definir lo que sería una escuela justa, sino la menos injusta posible en un contexto realista. Se parte de la base de que la igualdad meritocrática de oportunidades, figura principal de justicia escolar en una democracia moderna, se torna insuficiente o simplemente irreal, por lo tanto, urge plantearse otras posibilidades más justas (o menos injustas).

En este sentido, el primer punto de análisis de Dubet se orienta al estudio de la igualdad meritocrática de oportunidades. Un principio que se centra en dotar a todos los alumnos y alumnas de las mismas posibilidades para que sólo el mérito personal sea el que marque la diferencia. A priori, este modelo de justicia escolar es co-sustancial a un modelo social democrático: garantiza supuestamente la igualdad de opciones y atiende la división del trabajo en la sociedad. Pero este modelo produce una paradoja en la que los alumnos “son considerados como fundamentalmente iguales, al tiempo que deben participar en una serie de pruebas cuya finalidad es volverlos desiguales” (DUBET, 2005, p.32) y en esta tesitura el alumno o alumna que sale “vencido”, aparece como el responsable de su fracaso. En nuestro contexto actual globalizado y pandémico el principio meritocrático se vuelve altamente peligroso y falaz: la brecha sanitaria y digital se ha ampliado y el impacto educativo ha sido mayor. En esta situación, antes, durante y después del COVID-19, la igualdad meritocrática se muestra y se mostrará como una ficción. Pero parece ser una *ficción necesaria* porque permite a todo el alumnado *sentirse* iguales. Y de esta manera, Dubet se cuestiona si la idea de mérito es objetivamente un hecho real o, por el contrario, es una creencia. Cuando las pruebas de mérito se traducen en crueldad para el desfavorecido hace que dudemos de la justicia de este principio.

Dubet presenta la igualdad distributiva de oportunidades como otra posibilidad, como otro principio sobre el que construir. La igualdad en la oferta es condición básica de la igualdad de oportunidades, pero no todos los centros educativos son iguales. La desigualdad de oportunidades no se debe exclusivamente a las desigualdades de ingreso de los escolares y a las diferencias de la oferta en los centros: centros con mejor capacidad tecnológica, profesional y humana para hacer frente a la situación presente. En este contexto hay que sumar también las competencias de las familias a la hora de gestionar la oferta. En consecuencia, para lograr un nivel de justicia que nos acerque a la igualdad de oportunidades se deberá promover una política de discriminación positiva hacia los menos favorecidos para poder distribuir las oportunidades con más justicia. Y esto ha sido una faceta olvidada por la institución en nuestros tiempos: contar con que el alumnado tenía unas posibilidades y características contextuales en las que todos podían acceder a una educación de calidad desde sus casas. Si antes de la situación pandémica la escasez y empobrecimiento del contexto comunitario y familiar ya era un problema vital, nuestro presente lo ha convertido en un problema vital acuciante y, en ocasiones, insoportable.

Dubet, igualmente, suma dos conceptos claves: en primer lugar, el principio de igualdad social de oportunidades que se orienta hacia la idea de que hay que promover un umbral garantizado de conocimientos, en otras palabras “todo lo que no está permitido ignorar”. Tal principio de justicia se convierte en un principio muy relevante en nuestros días. Y, por otro lado y finalmente, se nos propone la idea de la igualdad individual de oportunidades. En el caso en el que se resolvieran las desigualdades sociales (a través del principio de distribución y de igualdad social) para que la hipótesis de igualdad meritocrática de oportunidades pudiera al menos contemplarse, aún estaríamos ante la desigualdad provocada por la jerarquía de diplomas y formaciones. Una escuela más justa ubicada en la nuestro presente debe ofrecer bienes educativos que no solo estén relacionados “con el rendimiento selectivo, la utilidad, sino con el reconocimiento y la dignidad de cada individuo confiado a la escuela” (p.78). En nuestra coyuntura el contexto de escuela ha sido hipercontextualizado de manera inevitable. Nunca la escuela ha sido lo que sucedía entre cuatro paredes, pero la práctica online (o más allá del online) ha visibilizado mejor que nada los nexos entre escuela, familia y comunidad. El reconocimiento y la dignidad de cada alumno y alumna no solo es un ejercicio que se implementa dentro de los muros institucionales, sino fuera de los mismos. O planteado de otra manera: la escuela no está solo ubicada en su espacio físico, sino que está en continua expansión extramuros.

Podríamos concluir que, aún con una brutal sacudida social y sanitaria como el COVID19, las sociedades democráticas modernas no se han apartado del principio de igualdad meritocrática como *ficción necesaria* que

hay que asumir para poder desarrollar ideas como la libertad y la igualdad. Pero, no podemos olvidar que bajo tal principio subyace una ideología que guarda una relación directa con las tesis del credencialismo de Collins (1989), de inspiración weberiana, e ideas propias del desarrollo del capital humano de Becker (1984). La meritocracia siempre ha estado vinculada con el poder de las credenciales educativas: los méritos respaldan el acceso a posiciones sociales privilegiadas. Y, por otro lado, las tesis del capital humano apuntan a que el factor de producción económico de una sociedad está relacionado con la calidad de esa formación de las personas que participan en la producción, sin olvidar que la obtención del mérito y su arbitraje siempre será parcial. Productividad asociada a la educación, y necesidad, por lo tanto, de inversión en esta. En otras palabras: se convierte en principio básico para el desarrollo de la racionalidad neoliberal.

Entender la formación en aras de los procesos productivos provoca *per se* una desigualdad individual de oportunidades y un ejercicio de grave injusticia social. Si tenemos en cuenta que el éxito o fracaso académico no depende completamente de las desigualdades económicas, sino que también está presente el capital cultural (BOURDIEU, 1997), se comprenderá la productividad como el gran centro de atención, organizador social y no sólo económico. Una productividad, acelerada por los tiempos pandémicos (y que permanece en el núcleo de los movimientos bélicos de las últimas décadas), exige a una educación polifacética que esté entendida bajo criterios de competitividad, flexibilidad, dinamismo y cambio para lograr una optimización socioeconómica acorde a la realidad social impuesta bajo los mismos criterios. Pero como ya señalase Richard Sennet (2005), probablemente es la necesidad económica lo que hoy impulsa a la racionalidad capitalista a apostar por muchas posibilidades al mismo tiempo, y estas realidades requieren de una fuerza particular del carácter, la de alguien con seguridad para desenvolverse en el desorden, personas que se realizan en medio de la dislocación. Sentenciando así que “los verdaderos vencedores no sufren por la fragmentación. Los estimula, en cambio, el trabajo simultáneo en muchos frentes diferentes” (SENNET, 2005, p. 65), y sobre el incremento de la fragmentación social la presente sociedad es buena conocedora. Estas ideas subyacen en la formación meritocrática y, como hace explícito Dubet, “sería un error que todos los esfuerzos tendieran hacia esa figura de justicia, no sólo porque el horizonte se aleja a medida que nos acercamos a él, sino porque, paulatinamente, se descubren nuevas figuras de injusticia que derivan de la propia igualdad de oportunidades” (DUBET, 2005, p.85).

Procesos creativos visuales desde la educación artística para una escuela más justa

Teniendo en cuenta el análisis de las oportunidades y principios de la escuela y sus conexiones con la contemporaneidad, cabe retomar en esta tesitura las preguntas sobre lo que ofrece y ha ofrecido la educación artística en este presente tan convulso. ¿Cómo contribuir a la construcción de una mirada que promueva nuevas posibilidades y un ejercicio heurístico de construcción social? Explica Gabriela Augustowsky (2012) que, como sujetos, antes de que nos escolaricemos ya empezamos nuestros procesos de construcción de la mirada, pero no se puede obviar que el trabajo institucional de la escuela es constituyente de una manera de estar y ser en el mundo, dando forma a nuestro mirar, construyendo de esta manera nuestros contextos. ¿Cómo se puede participar de la creación de una escuela más justa en estos tiempos orientados a la postpandemia y marcados por una nueva guerra que afectará al rumbo social global? ¿Tiene sentido hablar de educación ahora? La respuesta es un rotundo sí. Ahora tiene más sentido que nunca hablar desde y por la educación. Paulo Freire señalaba que él era una persona esperanzada no por testarudez, sino porque la esperanza es un imperativo social e histórico para toda la ciudadanía y especialmente para los educadores y educadoras (FREIRE, 2007). Tenemos la grave responsabilidad de proyectar utopías y futuros posibles. No podemos eludir este compromiso. Utopía tal y como la entendía Fernando Birri, y popularizó Eduardo Galeano: utopía que alude a la idea de horizonte, el cual es inalcanzable, pero nos ayuda a caminar orientándonos. Desde la educación artística podemos aprovechar y comprometernos con la potencia de imaginar mundos posibles a través de la implementación de procesos creativos. Sin lugar a dudas, estamos ante una situación que implica un reto continuo y una revisión permanente, pero la educación artística —bajo la terminología reflexiva del sociólogo Dubet— se muestra promotora de inspiración y oportunidades de justicia y cambio social en la escuela. Estamos en un permanente espacio de crisis, lejos de pensar que la crisis social pandémica se mitigará se comprueba que se enlazarán contextos de crisis internacionales que se traducirán en nuevos e graves desafíos sociales.

Aún con los grandes defectos de un sistema institucional ubicado en la enseñanza bancaria (sea online u offline), en el contexto pandémico hemos visto innumerables muestras del voluntarismo docente de profesorado y alumnado alejándose de patrones bancarios, dando muestra de posibilidades de creación de otros mundos que nos permiten proyectar utopías. En estas ocasiones el alumnado ha podido tomar una mejor conciencia de su responsabilidad en el aprendizaje y fomentar una actividad proactiva (Figuras 2 y 3).



Figuras 2 y 3. Reflexiones desde la educación y las artes en la era COVID-19. #PHEdesdemibalcón y «arte en la cuarentena». Imágenes del alumnado de IES Heliche (Olivares, Sevilla. España), tutorizados por la profesora Mayalen Piqueras. Imágenes que representan emociones y reflexiones sobre el periodo de confinamiento en España. Figura 2: Paula Silva Ribera. Figura 3: María Marín Delgado. Ambas fotografías están licenciadas como Creative Commons BY-NC-SA.

Ana Mae Barbosa (2022) subraya la necesidad de creer en el colectivismo, en los modos intersubjetivos de creación social y en sus pedagogías creativas para poder transformar educación, escuela y educación artística. La propuesta de deconstrucción de la falacia meritocrática nos aleja de posiciones instrumentalistas de la educación (y de construcción competitiva de sujetos, la cual siempre nos acerca a contextos de conflictos), y la apuesta por los principios distributivos y de igualdad social nos acerca a posibilidades de construcción de realidades postpandémicas más armónicas y solidarias (las cuales, asimismo, nos alejan de aquellos conflictos generados por el desarrollo competitivo). Como señala Dipti Desai (2020), los símbolos y las imágenes, a través de las relaciones intercreativas, reconvierten y resignifican sus contenidos, se articulan como eficaces herramientas de acción social dentro de una época tan necesitada de deconstrucción y acción educativa transformadora como la que estamos viviendo: pandemia y postpandemia están visibilizando a escala global los desajustes políticos y desigualdades explícitas e implícitas en nuestras diferentes sociedades, y la creación artística dentro de los espacios educativos se muestra como un poderoso instrumento de construcción alternativa de experiencia educativa (SNEPVANGERS, 2022) y vital. Estoy convencido de que sembrar esperanza es el camino para poder afrontar y asumir el *blanco del*

lienzo desde otra perspectiva —más humana, creativa y solidaria—, una perspectiva que sea concebida bajo el mandato histórico que la esperanza que implica.

Referencias

- AUGUSTOWSKY, Gabriela (2012). **El arte en la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós.
- BARBOSA, Ana Mae (2022). Participación en el documento audiovisual **Renewing Education through Art Practices**. Disponible en: <http://institucional.us.es/reappanel/>.
- BECKER, Gary S. **El capital humano**: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación. Madrid: Alianza, 1984.
- BOURDIEU, Pierre (1997). **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. Madrid: Siglo XXI Editores.
- CHOMSKY, Noam (2020). **Coronavirus** - what is at stake?. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=t-N3ln2rLl4>
- COLLINS, Randal(1989). **La sociedad credencialista**. Sociología histórica de la educación y la estratificación. Madrid: Akal.
- DESAI, Dipti, et al (2020). Reflections XIX and XX: Reflections from Education and the Arts in the COVID-19 Era, Communiars. **Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social**, 4, 48-52.
- DUBET, François (2005). **La escuela de las oportunidades**. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido** (2007). Madrid: Siglo XXI.
- MARTÍN, Jessica (2017). **La crisis global en la educación tras la pandemia**: hasta 24 millones de niños podrían no volver a clase, 2021. Disponible en: <https://www.rtve.es/noticias/20211120/crisis-global-educacion-acceso-aulas/2219360.shtml>.
- OCC [Open Cultural Center]. **¡Amigo mío!** Disponible en: <https://openculturalcenter.org/es/nuestros-libro-mi-amigo/>.
- RYMAN, Robert (1971). **An interview with Robert Ryman**. Disponible en: <https://www.artforum.com/print/197105/an-interview-with-robert-ryman-37524>.
- SENNET, Richard (2005). **La corrosión del carácter**. Barcelona: Anagrama.
- SNEPANGERS, Kim (2022). Participación en el documento audiovisual **Renewing Education through Art Practices**. Disponible en: <http://institucional.us.es/reappanel/>.

3

*Inutensilio, santidade da poesia e cinema
americano: a poetica leminskiana no vídeo
"Ervilha da Fantasia"*



Inutensílio, santidade da poesia e cinema americano: a poética leminskiana no vídeo "Ervilha da Fantasia"

Maria Cristina Mendes
Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

*podem ficar com a realidade
esse baixo-astrol
em que tudo entra pelo cano
eu quero viver de verdade
eu fico com o cinema americano
(Leminski, 2013a, p. 200)*

Poéticas artísticas: inesgotáveis sentidos e delimitações

"Ervilha da Fantasia: uma ópera Paulo leminskiana" é um vídeo sobre Paulo Leminski (1944-1989), realizado em VHS, por Werner Schumann (1965). Para o menino da cinemateca, Leminski era uma figura mágica que ele amava sem saber muito bem o porquê¹; sua estreia foi no bar Trem Azul e na TV Iguaçu, em Curitiba, no ano de 1985. Depois da exibição (59 min.), Leminski declarou, para o diretor, que já podia morrer, pois estava registrado para sempre no documentário (SCHUMANN, 2011, s/p). As cópias perderam rapidamente a qualidade e não há indícios de que alguma delas tenha sido preservada².

Em 1989, com o falecimento do poeta, a Fundação Cultural de Curitiba realiza o primeiro *Perhappiness*³; para tal evento é veiculada uma nova versão do vídeo, com pouco mais de vinte e oito minutos. Esta versão está disponível no Youtube e em fragmentos no site do Instituto Itaú Cultural de São Paulo, que hospeda o projeto Ocupação – Paulo Leminski: 20 anos em outras esferas⁴. Antes da exposição do Itaú Cultural, trechos de *Ervilha da*

1 Werner frequenta a cinemateca do MGV, em Curitiba, nas décadas de 1980 e 90. Fixa residência em Londres e costuma trabalhar em Berlin e no Brasil. Seus principais filmes são: Pioneiros do Cinema, O Coro, Onde os Poetas Morrem Primeiro e Sol na Neblina.

2 Em 2009 existiam duas cópias em Curitiba, uma estava embolorada e a outra perdera a cor. O vídeo passa a ser distribuído entre amigos e/ou pesquisadores em CD.

3 De 1989 a 2002, a FCC produz o event, o termo aparece num poema de Leminski.

4 O projeto contou com a curadoria de **Ademir Assunção** e consultoria de **Alice Ruiz**.

Fantasia estavam disponíveis no Youtube, sem que, contudo, o documentário pudesse ser assistido na íntegra. A mostra itinerante, Múltiplo Leminski, realizada com a curadoria de Alice Ruiz e Áurea Leminski, possibilita o acesso ao documentário para os visitantes de cada edição⁵.

Explicitado o papel de *Ervilha da Fantasia* na midiatização da obra do poeta, busco reiterar a complexidade da produção leminskiana, cujas redes de formação de sentido permanecem em curso. De acordo com Cecília Salles, é necessário estabelecer nexos da produção de arte com outras obras e com a vida, pensar a criação artística de modo complexo, isto é: “romper o isolamento dos objetos ou sistemas, impedindo sua descontextualização” (SALLES, 2006, p. 351). Para uma discussão profícua sobre a poética na contemporaneidade, a pesquisadora destaca que é importante levar em conta o caráter tradutório dos processos de criação. Em consonância com o postulado de Salles, é importante mencionar que este tipo de prática era reconhecido por Leminski, cujo poema “Lua na Água”, por exemplo, é objeto de tradução intersemiótica realizada pelo amigo Julio Plaza (2008, pp. 106 - 107).

Os processos que caracterizam a produção e a fruição da arte, para Umberto Eco, contribuem para trazer clareza sobre “uma situação cultural em processo, na qual se desenham conexões a serem aprofundadas entre os vários ramos do saber e as várias atividades humanas” (ECO, 2015, p. 26). Ao analisar *Finnegans Wake*, de James Joyce (livro frequentemente citado nas análises de *Catatau*, de Leminski), Eco afirma que o leitor de tal tipo de texto é um modelo de leitor desconstrucionista e que, longe de existirem interpretações críticas sobre a obra, existe uma “série infinita de recriações originais” (ECO, 2000, p. 80). O pesquisador alerta, ainda, para o perigo das inferências nas análises de obras de arte, destacando a necessidade de delimitação para o exercício interpretativo.

Ao buscar ampliar o escopo das pesquisas sobre os processos poéticos de Paulo Leminski em *Ervilha da Fantasia*⁶, destaco o caráter performático do artista, cuja produção abrange, desde o hermetismo do romance *Catatau*, uma *leminskíada barrocodélica* para Haroldo de Campos (2010), até a crescente popularização dos pequenos poemas e das músicas populares. De acordo com o poeta, a primeira obra que um artista deve criar é a sua *persona*⁷, a quem cabe emitir e midiatizar o trabalho. A ausência de tal *persona*, um segundo elemento em relação à criação, pode impossibilitar a repercussão de toda a obra. Para ele, ainda que a pessoa seja talentosa, é necessário que ela consiga criar um personagem que seja seu verdadeiro emissor (LEMINSKI, 1988).

⁵ As edições da mostra foram realizadas em mais de dez cidades brasileiras e em Portugal.

⁶ A performance de Leminski em *Ervilha da Fantasia* antecede sua atuação no Jornal de Vanguarda, da TV Bandeirantes.

⁷ As *personas* de Leminski são objeto de investigação da minha dissertação, cujo link está nas referências.

Três sequências do vídeo de Schumann são analisadas: “Inutensílio” (1min.), “Santidade da Poesia” (6:40 min.) e “Cinema Americano” (2:10 min.). Realço, na primeira, a inter-relação entre palavra falada e escrita, na segunda aponto caminhos para investigação da potência religiosa nos processos de criação e na terceira explico o ponto de vista de Leminski sobre o cinema norte-americano.

“Ervilha da Fantasia” e a poética leminskiana

“Ervilha da Fantasia” é um dos primeiros filmes realizados em VHS em Curitiba. Os aparelhos de reprodução de vídeo chegam à cidade na segunda metade da década de 1970, pouco depois da televisão colorida, e no início dos anos 1980, as câmeras VHS conquistam o mercado: são mais pesadas que as Super 8, mas têm a vantagem de poder reproduzir imediatamente aquilo que foi filmado, dispensando o processo de revelação em película.

Muito embora se atribua valor ao vídeo graças às falas de Leminski, uma espécie de dupla abordagem estrutura a primeira versão deste que foi inicialmente definido como um documentário-ficção. As falas documentais de Leminski e de outras personalidades são intercaladas por entrevistas ficcionais realizadas no centro da cidade de Curitiba, nestas, uma moça de vestido verde (a suposta ervilha) indaga: você conhece Paulo Leminski? Na segunda versão, a pergunta aparece uma única vez, evidenciando que, com o transcorrer do tempo, a ficção perdeu a importância diante da importância atribuída aos depoimentos de Leminski. O subtítulo, “uma ópera Paulo leminskiana” é deixado de lado, levando consigo uma espécie de costura barroca que, nas dobras dos depoimentos, abrigava as abordagens dos supostos transeuntes, atores encarregados de contar algumas das peripécias de Leminski.

As sequências do audiovisual (Quadro 1), proporcionam clareza à segunda versão da obra: se sequências em **negrito** são as escolhidas para estruturar esta pesquisa.

Quadro 1: Sequências de “Ervilha da Fantasia”

Tempo	Sequência
0:00	Créditos iniciais
0:15	Inutensílio
2:16	Paulo Friebe
3:55	Santidade da Poesia
10:36	Francisco Alves dos Santos
12:16	Livros
15:15	Silvio Back
17:36	Cinema Americano
19:47	Ameaça do Novo
20:56	Geraldo Magela
22:05	Leminski e Fernando Lima
26:45	Senhorita Chuva
27:16	Créditos Finais

Fonte: quadro elaborado pela autora⁸

As cenas com Leminski são gravadas na sua residência no bairro do Pilarzinho, onde morava com Alice Ruiz e as filhas Áurea e Estrela. De acordo com o Schumann, Leminski aceitou o convite para a realização do vídeo, sem questionar o título escolhido, que é motivo de curiosidade constante e não tem uma explicação única. O cineasta emprestou uma câmera e, com ajuda de Altenir Silva e uma pequena equipe, foi até a casa do poeta e gravou o vídeo. Paulo Leminski tinha 41 anos e Werner Schumann 20.

Segundo o diretor, o poeta queria falar de tudo, como que antevendo que este produto audiovisual faria parte de seu testamento intelectual. Verborrágico, poético e irônico, Leminski está materializado, permitindo que o espectador volte no tempo e espie o poeta “trabalhando e pensando em voz alta” (SCHUMANN, 2011, s/p).

São poucos os movimentos de câmera e as mudanças de plano em cada sequência: a câmera alta no escritório de “Inutensílio” (Fig. 1) mostra o ambiente caótico e colabora para a romantização da sua imagem: deitado por entre livros parece não se importar, ou não se dar conta, de estar com a barriga à mostra. Os closes de

⁸ As sequências em negrito são as que norteiam esta investigação.

Schumann em “Cinema Americano” (Fig. 2) mostram que Leminski brinca com a câmera. Na midiaticização de sua imagem, Leminski parece se divertir: o vasto bigode é étnico e político, a blusa de lã clara lembra o frio curitibano e as espessas lentes dos óculos indicam que os brilhantes olhos azuis padecem de uma forte miopia.



Figuras 1 e 2: *Poesia é inutensílio* e *Cinema e Sonho*
Fonte: “Ervilha da Fantasia”

A relação entre diretor e ator é a de uma conversa espontânea (SCHUMANN, 2011) e o trabalho de edição se encarrega de retirar do vídeo as falas do cineasta. Na pequena movimentação que realiza em sua própria casa, Leminski carrega um cigarro aceso em todas as cenas; em muitas delas tem um cálice de vinho branco na mão.

Na primeira sequência a ser analisada, Leminski postula que a arte é, ao mesmo tempo, inútil e indispensável; menciona que todos os povos amam seus poetas e que isso não tem explicação. Na segunda, afirma que a poesia parece ser quase do campo da sacralidade, o que faz do poeta uma espécie de sacerdote da linguagem. Ao postular que metade da sua vida é cinema americano, na terceira sequência que selecionei para análise, Leminski destaca a importância dos filmes em sua vida, enaltecendo o papel do diretor cinematográfico.

Inutensílio

“Anseios Crípticos”⁹, o primeiro livro de ensaios de Leminski foi publicado um ano depois do lançamento de “Ervilha da Fantasia”. Na época da gravação, o livro deveria estar em fase de publicação e os depoimentos de Leminski no vídeo mantêm estreita sintonia com os ensaios do livro.

No ensaio, “Inutensílio: a ditadura da utilidade”, o poeta explica que a burguesia criou um mundo onde todo gesto tem que ser útil e dar lucro. O princípio da utilidade, para ele, corrompe todos os setores da vida. A arte é a chance humana de experimentar a liberdade, de ser in-útil e a poesia é a rebeldia da linguagem, um “inestimável inutensílio” (LEMINSKI, 2011, p. 87).

A sequência inicia com Leminski recitando “Fazia Poesia¹⁰”. Assim como no livro de ensaios, ele explica que a poesia é um inutensílio, cuja existência não tem que ter um porquê, estabelece analogias entre o prazer da poesia, um gol do Zico, um orgasmo e a alegria da amizade.

No vídeo, e não no ensaio, o poeta afirma estar cansado da incompetência dos anos 70, e destaca existir uma maior preocupação com a poesia bem-feita. Enfatiza que tem procurado cada vez mais ser um bom artesão e que está chegando à sua fase de poeta “parnasiano chique” (ERVILHA, 1985). Leminski complementa seu conceito sobre o que é um fazer artesanal na próxima sequência, “Santidade da Poesia”.

Paulo Leminski e Décio Pignatari eram amigos, e embora não haja menção de Pignatari em *Ervilha da Fantasia*, destaco um dos pontos em que ambos concordam. Para Pignatari, assim como para Leminski, a poesia é a arte do anticonsumo. Pignatari lembra ainda que a poesia é mais próxima da música e das artes plásticas, do que da literatura e que o poeta é aquela pessoa que ajuda a fundar culturas inteiras. Ao criar e recriar a linguagem, um bom poema não se esgota: “cria modelos de sensibilidade” (PIGNATARI, 1989, p.10). Por não ser da ordem da lógica, a arte, em sua polissemia sígnica, prescinde de justificativa racional.

Ao enfatizar que a vida não pode ser medida pela obtenção de lucro e explicitar a importância da produção de arte para a qualidade da vida, Leminski assegura que o sentido da existência humana é potencializado nos

⁹ “Anseios Crípticos” é publicado em 1986 pela Criar Edições. Em 1997 é publicado o livro “Ensaio e Anseios Crípticos”, pelo Pólo Editorial do Paraná, com organização e seleção de textos de Alice Ruiz e Áurea Leminski. Nesta pesquisa uso a edição que foi republicada pela UNICAMP, em 2011. ¹⁰ fazia poesia/ e a maioria saía/ tal a poesia que fazia// fazia poesia/ e a poesia que fazia/ não é essa/ que nos faz a alma vazia// fazia poesia/ e a poesia que fazia/ tinha tamanho família// fazia poesia/ e cada tábuca que caía/ doía no coração// fazia poesia/ e faz alto em nossa folia// fazia tanta poesia/ que ainda vai ter poesia um dia (LEMINSKI, 2013a, p.87)

processos de criação artística, tais como o já citado prazer da poesia, responsável, ainda, para a ampliação da compreensão da nossa humanidade.

No próximo tópico elucido questões acerca do conceito de sagrado na obra leminskiana, evidenciando a relação dialógica que o poeta estabelece com a noção de santidade. Sacerdote da poesia, Leminski adota uma espécie de polifonia sígnica para lidar com as religiões pelas quais se interessa.

Santidade da Poesia

A relação de Leminski com a religiosidade é complexa: aos doze anos ingressa no mosteiro São Bento, em São Paulo, onde permanece por quase dois anos, na condição de oblato; na biografia que redige sobre a figura histórica de Jesus, afirma que ser Deus talvez seja apenas isso: ter a capacidade de permanecer na memória e na vida das pessoas, mesmo sem nunca ter escrito nada (LEMINSKI, 2013b). A prática do judô e os estudos do haicai são permeados por uma paixão pelo zen; redige biografia de Matsuô Bashô e traduz *Sol e Aço* de Yukio Mishima¹¹. Caetano Veloso, Gilberto Gil e Moraes Moreira aproximam Leminski da Música Popular Brasileira e dos Orixás; os poemas para Oxalá e Ogum viram música: a primeira foi objeto de trabalho do Grupo de MPB da UFPR, a segunda é cantada em terreiros de Umbanda; o resultado do levantamento das composições musicais de Leminski, que inclui a reprodução das duas canções mencionadas, foi realizado por sua filha Estrela e Theo Ruiz, está no site *Leminskanções*.

De acordo com seu depoimento no vídeo: “As línguas todas que eu aprendi, todos esses livros que eu li; tudo isso eu fiz para que eu me tornasse um poeta mais equipado e mais bem armado” (ERVILHA, 1985). A prática da poesia, ao lhe possibilitar adquirir uma espécie de domínio da palavra, é a porta de entrada para outras áreas, como a publicidade e o jornalismo, fontes de renda que lhe auxiliam no sustento da família.

Leminski narra que, certa vez, ao ser indagado sobre quando começou a escrever poemas, lembrou-se dos pequenos poemas que haviam sido guardados por sua avó e afirma que não acredita ser possível que alguém comece a ser poeta a partir de determinada altura da vida. Enfatiza que todos somos poetas na adolescência e que o difícil é permanecer acreditando em fazer poesia com o passar dos anos, quando outras necessidades surgem.

¹¹ A biografia de Bashô foi publicada pela Brasiliense em 1983 e *Sol e Aço*, pela mesma editora, em 1985.

Espécie de erro na programação genética, fazer poemas é gostar de brincar com as palavras, ter a “capacidade de criar beleza com a linguagem” e desenvolver o seu “lado prazenteiro e carnavalesco” (*ibidem*).

Mikhail Bakhtin (2010) enfatiza que a diversão e o riso carnavalesco característicos das festas populares do passado, auxiliam na compreensão do surgimento de novos usos da linguagem. Tais subversões da língua refletem as alterações hierárquicas vivenciadas nas festas populares e conduzem a mudanças na apreciação estética. O texto que investiga a poética rabelaisiana, quando aplicado à Leminski, traz luz a algumas das *personas* do poeta, como, por exemplo, a alcunha de cachorro louco, que Leminski redigiu em poema¹², estabelecendo franca relação com a cultura popular.

A sequência continua com Leminski retomando a analogia com o futebol e enfatizando que a comparação com a área do esporte desmistifica a literatura, um “território cercado de neblinas e brumas mitológicas” (ERVILHA, 1985). Ele explica que a prática do judô lhe ensinou a contar com suas próprias forças e não hesitar diante de uma intuição. Menciona novamente sua preocupação com um tipo de poema bem-feito, explicando que o que designa por caráter artesanal da obra, não é a mera reprodução de procedimentos do fazer, mas a busca por um movimento fiel e adequado à expressão desejada (*ibidem*).

Destaca que ser poeta é um fenômeno etário, que todos são poetas quando adolescentes e que o difícil é permanecer acreditando na poesia com o passar dos anos. Esta espécie de heroísmo que rege a vida dos poetas, na criação da pura beleza da linguagem, segundo Leminski, exige uma espécie de santidade (*ibidem*). Para a pessoa religiosa, o estreito convívio com hierofanias representa uma espécie de poder que é o do entendimento deste poder superior. Para Mircea Eliade (1992, p.97), o sacerdote, ou a pessoa religiosa, “assume um modo de existência específica no mundo”. Talvez seja sobre este modo distinto de estar no mundo que Leminski atribui o conceito de santidade ao poeta.

Cinema Americano

No ensaio “Três línguas, latim, inglês”, português, Leminski explica que o inglês é a língua de um povo voltado para a ação: exportando a língua, são exportados valores. Para ele, “a classemidianação da sociedade

¹² O Paulo Leminski / é um cachorro louco/ que tem que ser morto/ a pau a pedra/a fogo a pique/ senão é bem capaz/ o filho da puta/ de fazer chover/ em nosso piquenique (Leminski, 2013a, p. 102).

brasileira equivale a uma norteamericanização” (LEMINSKI, 2011, p. 160). O modo mais eficaz para resistir a este tipo de invasão, de acordo com o poeta, seria aprender o inglês.

O cinema hollywoodiano contribui para a colonização da América Latina e em “Ervilha da Fantasia”, Leminski afirma que há mais de vinte anos tem a impressão de que seus sonhos são dirigidos por cineastas americanos¹³. Destaca que não sabe mais distinguir entre cinema e sonho e, já que metade da vida é sonho, metade da sua vida é cinema americano.

Sua entrada em cena evidencia o caráter performático do poeta. Após ser dita a palavra *now*, Leminski abre uma porta, entra na sala onde está a câmera e afirma que tudo que sabe na vida, aprendeu no cinema:

Natural, bem natural. Tal como Elia Kazan me ensinou numa época. Aquela turma era boa. Tinha o Marlon Brando, o James Dean [...] o cinema americano é das grandes paixões da minha vida, tão grande que às vezes tenho a impressão que não nasci na realidade, mas que nasci dentro do cinema americano. (Ervilha, 1985)

Ao correlacionar cinema e sonho, Edgar Morin (2014) enfatiza que a fruição fílmica acontece por meio de processos de projeção-identificação nos quais as discontinuidades entre subjetividade e magia podem ser identificadas. Ainda que o sonho seja subjetivo, já que é composto por pura projeção-identificação, sonhar não deixa de ser um ato mágico. O cinema não é sonho, nem vigília, de acordo com Morin, e ainda, para ele, é a sonhadora e alerta estética, que nasce do pensamento sobre os possíveis efeitos da arte, a responsável por integrar os dois aspectos da vida. O cinema, projetado e objetivado como compartilhamento coletivo, é um misto entre estar acordado e dormindo que reanima a sufocada visão da realidade.

Leminski enfatiza o sonho com *Apocalypse Now* (COPOLLA, 1979), uma adaptação do romance *Coração das Trevas*, de Joseph Conrad, no qual Marlon Brando declama “O Homem Vazio”, de T.S. Elliot. A escuridão das cenas que permeia as obras citadas é englobada pela escuridão de cada um dos tempos pregressos que se projetam sobre novos tempos, numa espécie de contemporaneidade expandida na qual os mundos estão em vias de revelação e/ou desmantelamento (AGAMBEN, 2009). A incerteza e a dúvida que predominam no filme e no romance devem ter invadido o sonho de Leminski, na potencialização de espaços de inviolável solidão (MENDES, 2017).

O caráter críptico e a ironia que caracterizam o conjunto da obra leminskiana são elementos fundamentais para a investigação de seus processos poéticos. A atuação em *Ervilha da Fantasia* contribui para o entendimento

¹³ Leminski inicia com o diretor Elia Kazan e depois cita John Frankenheimer, John Ford e Francis Ford Coppola.

do pensamento do “anartista da idade mídia” (ASSUNÇÃO, 1999, s/p), e a sequência sobre o cinema americano esclarece o olhar do poeta, adepto da contracultura: o desencanto com governos e a própria humanidade esvazia as pessoas e torna o mundo incompreensível.

Considerações finais

Schumann (2008), ao rememorar a gravação do audiovisual, avilta a hipótese que Leminski pressentia a proximidade da morte e sabia que o documentário se tornaria um audiovisual importante na midiaticização de seu trabalho¹⁴. O vídeo, além de dar imagem e voz ao poeta, como explicitarei ao longo deste texto, ajuda a compreender os processos poéticos que permeiam a escrita leminskiana, representando uma relevante contribuição do para os estudos das poéticas artísticas.

O realce na correlação entre palavra falada e escrita, brevemente desenvolvido no tópico, “Inutensílio”, evidencia o recorte de Leminski sobre o que é fazer poesia: experimentação e ampliação dos limites da linguagem, inter-relação entre palavra falada e escrita. O termo que intitula o tópico, para Leminski, é um dos estatutos do objeto de arte.

No depoimento “Santidade da Poesia”, aponto caminhos para investigação da potência religiosa na poética leminskiana e o comprometimento do poeta com seu ofício. Destaco que a relação entre arte e sagrado é consolidada numa espécie de sacerdócio e que o artista é um missionário da linguagem que traz beleza ao mundo, em constantes afirmações da liberdade.

Em “Cinema Americano”, explícito o valor que Leminski atribui aos filmes hollywoodianos e a abordagem irônica sobre a colonização norte-americana, com destaque para a adoção de novos costumes via difusão cinematográfica. A atenção ao sonho de Leminski, diante do caráter enigmático de muitas de suas declarações, traz interessantes revelações acerca da contemporaneidade do pensamento do poeta tanto sobre cinema, quanto sobre relações socioculturais e políticas.

¹⁴ Se hoje os livros de Leminski podem ser facilmente encontrados, nos anos 1990 e início dos anos 2000, eram raridades. Catatau, o romance que lhe garantiu lugar no panteão da literatura brasileira, foi publicado em 1973 e 1989, em 2004 surge uma edição comentada que se esgota rapidamente e apenas em 2010, o livro chega ao público de massas. Seus poemas foram reunidos no livro *Toda Poesia e as biografias em Vida*, ambos de 2013, pela Companhia das Letras. As traduções ainda não foram republicadas e as edições antigas estão esgotadas.

As “personas” de Leminski carnavalizam não apenas a linguagem literária, mas também sua relação com a vida, recriando redes de conexões de sentidos que não se esgotam. Finalizo este texto, evidenciando que a pesquisa não encontrou seu fim e que muito ainda pode ser discutido acerca da contribuição de Leminski para os estudos em poéticas em suas conexões com a cultura e os processos de sensibilização humana. Para o poeta: “O céu tem uma mensagem para nós. Mas essa mensagem não vem do céu. Vem do nosso condão de dar significado às coisas, nomes aos bois, formas de constelação e aglomerados de estrela (Paulo Leminski, 2013a, p. 79).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Trad. Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ASSUNÇÃO, Ademir. leminski: o bandido que sabia latim. In: **Revista Medusa**, nº 6, pp. 2-6, 1999. Disponível em: <http://www.elsonfroes.com.br/kamiquase/ensaio15.htm>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira, 7ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2010.
- CAMPOS, Haroldo de. Uma leminskíada barrocodélica. In: LEMINSKI, Paulo. **Catatau** – um romance ideia. São Paulo: Iluminuras, 2010.
- ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Giovanni Cutolo... [et al]. 10ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ECO, Umberto. **Os Limites da interpretação**. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ERVILHA da Fantasia. Direção: Werner Schumann. Curitiba: apoio cultural Caixa. Naked version, 28:09 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zkl57-hC3ko>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LEMINSKANÇÕES. Disponível em: <http://www.leminski.com.br/>. Acesso em 13 fev. 2022.
- LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios crípticos**. Campinas: UNICAMP, 2011.
- LEMINSKI, Paulo. Poesia: a paixão da linguagem In: NOVAES, Adauto (org). **Os sentidos da Paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013a.
- LEMINSKI, Paulo. **Vida**: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus e Trotski. São Paulo: Companhia da Letras, 2013b.
- MENDES, Maria Cristina. Apocalypse Now: o Cinema e Sonho e o sonho de Paulo Leminski. In: **Congresso Internacional de Estudos em Linguagem**, 2, 2017, Ponta Grossa. Anais. Ponta Grossa: UEPG. 2017. s/p. Disponível em: <https://proceedings.science/ciel-2017/papers/apocalypse-now--o-cinema-americano-e-o-sonho-de-paulo-leminski?lang=pt-br>. Acesso em 2 fev. 2022.
- MENDES, Maria Cristina. Vídeo Encruzilhadas de Paulo Leminski: Ervilha da Fantasia. 2010. **Dissertação**. Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Comunicação e Linguagens. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2010. Disponível em: https://c641fa50-3357-4483-9ee9e1af9f2de8fc.filesusr.com/ugd/1f77db_e4fd29e0782340288686d9846d4304b5.pdf. Acesso em 25 fev. 2022.

MORIN, Edgar. **O Cinema ou o Homem Imaginário**: Ensaio de Antropologia Sociológica. Trad. Luciano Loprete. São Paulo: É Realizações, 2014.

MÚLTIPLO Leminski. Disponível em: <https://multiploleminski.com.br/>. Acesso em 12 fev. 2022.

Itaú cultural **OCUPAÇÃO** - Paulo Leminski: 20 anos em outras esferas. 2009. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PIGNATARI, Décio. **O que é Comunicação Poética**. 2ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SALLES, Cecília de Almeida. **Redes de Criação**: construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2006.

SCHUMANN, Werner. Leminski em Ervilha da Fantasia. **Sibila** – revista de poesia e crítica literária. 01 abr., 2011. Disponível em: <http://sibila.com.br/cultura/leminski-em-ervilha-da-fantasia/4666>. Acesso em 15 fev. 2022.

SCHUMANN, Werner. **Comunicação on-line**. 24 fev. 2022.

4

Processos de criação em Arte/Educação



Processos de criação em Arte/Educação

Sidiney Peterson F. de Lima
Instituto Ieda Picon
Professor Colaborador do Prof-Artes (IA/UNESP)

*Para descrever o processo criativo e para promovê-lo, preciso apaziguar os personagens internos, organizando os seus diálogos.
Sonia Rangel, Trajeto criativo, 2020.*

Ao convidarmos nossas/os estudantes a participar das proposições que apresentamos nas nossas aulas de artes - e aqui falo apenas das artes visuais, por ser a modalidade com a qual trabalho -, o que estamos oferecendo ao grupo e o que esperamos delas/es, de nós, assim como o que esperamos para elas/es e para nós? Esta pergunta, inspirada em um escrito de Ricardo Basbaum (2021) me impulsionou a escrever o trabalho que aqui apresento.

Sou professor de artes visuais em turmas do Ensino Fundamental II (anos finais), do Ensino Médio e realizo encontros semanais com turmas do Ensino Fundamental I, anos iniciais¹, do Instituto Ieda Picon, uma escola privada localizada na cidade de Embu das Artes, em São Paulo. Iniciei meu trabalho na instituição em agosto de 2021, momento em que buscava conhecer as/os estudantes e dar continuidade ao planejamento elaborado pelo arte/educador anterior, condição que não me impediu de pensar outras propostas, além daquelas já planejadas para cada turma e, como apresentarei mais adiante, individuais e coletivas em que todas as turmas foram envolvidas.

É importante destacar aqui a abertura, por parte da coordenação e da direção da escola, ao diálogo para apresentação de propostas, ainda que estas não estejam no planejamento apresentado no início do ano. Essa abertura e envolvimento possibilita pensar e criar, em artes, projetos que contam com a aquisição de materiais necessários, participação efetiva de professoras/es, da coordenação e direção desde a elaboração até a efetiva participação durante o processo de realização de cada projeto. Trago aqui esses apontamentos porque eles estão diretamente relacionados às perguntas apresentadas acima, pois, ao refletir e escrever a partir delas e

¹Com estudantes (do 1º ao 5º ano), trabalho com contação de histórias e realização de projetos artístico/educativos elaborados a partir das histórias trabalhadas durante nossos encontros em sala de aula. Os encontros acontecem uma vez por semana com cada turma e tem 50 minutos de duração.

ponderar sobre a participação dos grupos que formam a instituição, pode ser possível pensar também, sem nenhuma certeza, mas com alguma precisão em como cada projeto constrói a imagem do arte/educador e de cada participante dos projetos em artes, ou seja, das/os colaboradoras/es (BASBAUM, 2021).

Para este artigo, acolhido nesta publicação sobre criatividade e processos de criação, tentarei tecer algumas reflexões sobre os temas a partir de um projeto realizado na disciplina de artes. Este projeto, por mim orientado, só pôde ser realizado porque pude contar com a colaboração e envolvimento de estudantes, professoras/es, equipes administrativas da escola, famílias e da comunidade. É a partir de um projeto que pretendo falar de processos de criação e não cogito que este seja tomado como modelo, mas como uma possibilidade de trabalho, em artes, que envolve pesquisa, leitura de imagens, abertura ao diálogo e a participação das pessoas envolvidas.

entre cartas, fios, leituras e conversas: processos de criação em artes²

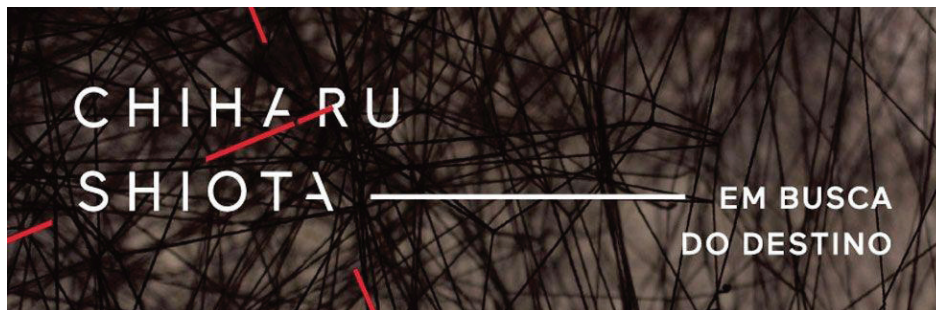


Figura 1: folder da exposição Em busca do destino, de ChiharuShiota. Sesc Pinheiros, 2015.
Fonte: www.portalsesc.org.br

“Em busca do destino”, primeira exposição da artista japonesa, Chiharu Shiota, na América do Sul, foi realizada no período de 12 de setembro de 2015 e 10 de janeiro de 2016, no Sesc Pinheiros, em São Paulo. Composta por três instalações - Além dos continentes, Acumulação e Cartas de Agradecimento - a mostra buscava provocar

² Trecho de apresentação da obra “Cartas de Agradecimento”, da artista ChiharuShiota, disponível em: https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/9416_CARTOGRAFIAS+DA+MEMORIA

o pensar acerca das camadas e caminhos da memória, um convite para as/os visitantes “tomar assento num exercício de inflexão poética”, estimulado pelo “contraste entre a singeleza das matérias-primas escolhidas pela artista e o potencial narrativo do imaginário arquitetado a partir delas”; pois, “poucos objetos expõem e escondem, revelam e preservam, ou são, a um só passo, tão públicos e íntimos quanto cartas, malas e sapatos” (SESC, 2015).

Dos trabalhos apresentados pela artista escolhi a instalação “Cartas de Agradecimento” para ser trabalhada com as diferentes turmas da escola. Pensava já em construir algo coletivamente, um projeto que envolvesse toda a escola, mas também as famílias. A escolha pelo trabalho da artista Chiharu Shiota tem relação com a percepção que tive, já nos primeiros contatos com estudantes, da necessidade de trabalhar com projetos que desde a sua concepção envolvessem o trabalho coletivo, colaborativo e que, também, implicasse em processos de comunicação entre as/os estudantes, com suas famílias, com professoras/es e com amigas e amigos, de fora da escola, das/os estudantes. Me interessava provocar conversas e debates, ao longo do processo de construção do nosso trabalho em artes, uma certa atenção aos modos como nos comunicamos conosco, com quem está ao nosso lado, em como expressamos nossos pensamentos, nossos agradecimentos.

O projeto, inspirado no título da obra de Chiharu Shiota, recebeu o nome de “Cartas de vida e para a vida” e foi iniciado com a turma de 1º Ano do Ensino Fundamental I. Como modo de contextualizar o projeto, trabalhei inicialmente contando a história apresentada por Tom Percival em “A carta de Hugo”, publicada em 2013 pela editora Salamandra. Na história, o urso Hugo está triste, pois o seu melhor amigo, o guaxinim Tony, se mudou para um lugar distante e o Hugo passou a escrever cartas que nunca eram respondidas. O urso então resolve ir pessoalmente entregar mais uma carta ao amigo e, ao longo da história, vamos acompanhando as aventuras do urso Hugo até o seu encontro com o amigo.

Foram realizados vários encontros, após a primeira apresentação, em que retomei a história. Durante as conversas, as crianças participavam com opiniões e perguntas, como: “- Ele deveria ter enviado um e-mail, assim o amigo receberia”; “- Professor, ninguém escreve mais cartas”; “- O que ele escreveu nas cartas?”; “- Acho que ele estava se sentindo sozinho”. Ao elaborar as falas, algumas crianças demonstraram o que pensavam a respeito das cartas como modo de comunicação “ultrapassado” e um certo interesse por saber o conteúdo das cartas, enquanto outras crianças comentavam: “- eu já vi uma carta. Na minha casa tem!”. Nesses espaços de conversa aproveitava para perguntar se as crianças sabiam como escrever uma carta e, do meu ponto de vista e de interesse da atividade, o que e para quem escrever? O que cada estudante teria para agradecer, por meio de uma carta?

Nos encontros com as turmas do segundo ao quinto ano, trabalhei com o mesmo título, mas com abordagens diferentes. Nas salas do terceiro ao quinto ano, ao chegar e anunciar nossas atividades, passei a convidar as crianças para ler trechos das histórias comigo, assim como para expressar suas leituras de imagens que passei a levar para sala de aula. Cada criança e/ou adolescente tem seu ritmo próprio, tem seu tempo de leitura, por isso não havia um momento específico para leituras da história e de imagens, elas ocorriam ao longo de cada encontro, sempre tendo as relações humanas (neste caso, trabalhada a partir da relação de amizade entre o urso e o guaxinim daquela primeira história escolhida e trabalhada), os modos como nos comunicamos com as pessoas como ponto de partida para nossas conversas.

Durante a realização do projeto, trabalhamos com outros títulos, como: “As cartas de ronroso” (Salamandra), de Hiawyn Oram e “A grande fábrica de palavras” (Aletria), de Agnès De Lestrade. Ao introduzir outros livros, com outras narrativas, buscava trabalhar a importância da palavra, das imagens e as escolhas que fazemos para nos comunicar, com quem está ao nosso lado e nos modos como podemos produzir sentidos sobre nós mesmos, as pessoas e o mundo em que vivemos.

Ao longo do projeto investimos no trabalho de leituras de imagens de artes, de imagens do cotidiano e de tipografias como imagens, não havendo durante os nossos encontros separação de imagens de artes e fotografias da escola, da cidade, por exemplo, assim em um mesmo encontro conversamos a partir de leituras da obra “Solidão, Palavra”, de Nuno Ramos³, imagens de trabalhos apresentados no catálogo da exposição “Palavras em movimento”, de Arnaldo Antunes, assim como de imagens de “cartas”, placas de ruas, outdoors, retiradas de sites da internet.

Aqui é importante enfatizar que durante a realização do projeto “Cartas de vida e para a vida” não seguimos etapas, as leituras de histórias, os círculos de conversas, as leituras de imagens ocorriam sem demarcação de tempo para que acontecessem, ou seja, não havia o estabelecimento de número de encontros para “cada fase”. Em havendo curiosidade, por parte das/os estudantes, sobre uma personagem de história, sobre uma imagem apresentada ou mesmo sobre algo que ainda não havia sido mencionado, a conversa era retomada e isso não “atrasava” o projeto, pelo contrário, tornava-o mais complexo, pois se revestia de questões elaboradas e trazidas para serem discutidas em grupo.

Em um dos encontros, uma estudante, do Ensino Fundamental II, disse ter pesquisado sobre a artista Chiharu Shiota, informou que a artista trabalhava com “Cartas”, mas percebia “as linhas” como algo sempre presente nas

³ Sobre o trabalho “Solidão palavra” imagens e mais informações podem ser vistas em: (http://www.palavraimagem.com/2015/04/solidao-palavra-nuno-ramos_23.html). Imagens e textos sobre “Palavra em Movimento”, de Arnaldo antunes podem ser acessadas pelo link” <https://revistacontinente.com.br/secoes/curtas/palavra-em-movimento>

obras da artista”, “– isso quer dizer alguma coisa, professor?”, ao que respondi com outra pergunta: “– o que isso quer dizer para você?”, antes que ela respondesse, um estudante levantou a mão e disse “– as linhas conectam. Professor, você quer nos conectar através de cartas? da arte? Eu acho que sim, apesar de não saber responder com certeza, mas se a arte quer provocar perguntas, então acho que é isso”. As perguntas criam espaços de construção de saberes através dos diálogos e, como escreve bell hooks, rompe com “a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva” (2020, p. 81).

Como modo de “nutrir o diálogo”, apresentei imagens de trabalhos de diferentes artistas nas turmas do ensino Fundamental II e com as três turmas do Ensino Médio. Com essas turmas, iniciei apresentando imagens das instalações “Cartas de Agradecimento”⁴, de Chiharu Shiota, uma instalação criada pelo impulso de gratidão da artista por pessoas e contextos pessoais variados, uma tentativa de estimular as pessoas a transpor em palavras sentimentos que, normalmente, são difíceis de verbalizar.

As imagens apresentadas, por meio de projeção, provocaram conversas e com isso, na linha de pensamento de bell hooks, criava-se no espaço da sala de aula, um lugar de “doação”, de “compartilhamento de poder e conhecimento” (2020, p. 83), pois cada estudante oferecia seus pensamentos sobre o que estava vendo e percebia de cada imagem. O conjunto formado por imagens e as falas de cada estudante provocava confrontos com as diferentes leituras e formas de enxergar e de saber das demais pessoas na sala de aula. Algo se apresenta como potencialidade aí e a autora bell hooks nos oferece uma possível resposta, pois, segundo ela chega um determinado momento em que não sabemos onde nossas ideias iniciam e onde as ideias das outras pessoas terminam, o que nos leva a pensar sobre a “natureza democrática do aprendizado por meio da conversa” (HOOKS, 2020, p. 83). Neste ponto é preciso considerar os elementos provocadores/potencializadores das conversas, em nosso caso: imagens de artes, de topografias e as diferentes interpretações de cada pessoa sobre a imagem.

Durante os encontros, conversamos a partir (e com) as imagens, abrindo espaços para falar sobre as cartas como tecnologias de um tempo, como meio de comunicação até hoje utilizadas. Conversamos ainda sobre os fios utilizados na obra. Quanto teria sido utilizado para construir a obra? Em que outras obras de artes visuais, da literatura, da dança e do teatro apareciam fios? Trata-se de um material recorrente? As perguntas me levaram a perceber a necessidade de ampliar o número de obras a serem apresentadas, assim nos encontros seguintes lemos sobre Ariadne, dentro da mitologia grega e, depois, o conto “A infinita fiandeira” de Mia Couto.

⁴ Para mais informações e acesso as imagens do trabalho, acessar: <http://le6eme.blogspot.com/2016/01/chiharu-shiota-no-sesc-pinheiros-sao.html>

No campo das artes visuais, realizamos leituras de obras como: “Penélope”⁵ de Tatiana Blass, “Cuide de Você”⁶ de Sophie Calle.

As imagens trabalhadas foram escolhidas por trabalharem com elementos que se relacionavam com o trabalho de Chiharu Shiota seja os materiais como no caso de “Penélope”, uma instalação que consiste em um “tapete vermelho de 14 metros que vai da porta de entrada da Capela do Morumbi (equipamento do Museu da Cidade/SP) até o altar, onde se encontra um tear manual de pedal em que a urdidura do tapete está presa. “Os fios saem emaranhados do outro lado do tear e passam pelos buracos já existentes das paredes de taipa, chegando até a área externa”. Os fios vermelhos “invadem o verde do jardim, forrando toda a grama, arbustos e árvores, criando um movimento dúbio de construção e desconstrução, citação ao mito de Penélope”⁷.

Durante as leituras dos trabalhos as/os estudantes fizeram observações sobre as imagens, leituras que apontavam para a utilização dos mesmos materiais, recursos parecidos entre a obra “Cartas de Agradecimento” e “Penélope”, sobre a instalação de Tatiana Blass a percepção de diferentes discursos, dos modos como as mulheres são representadas, no mito grego de mesmo nome, mencionaram a cor vermelha dos fios e do tapete como representação do poder da igreja católica, assim como vermelho como a “cor da paixão”.

Em alguns momentos, ao expressarem suas leituras das imagens as/os estudantes contavam experiências pessoais, nesses instantes percebi o quanto havia de interesse por ouvir as histórias compartilhadas e buscava incentivar outras/os estudantes a nos contar suas experiências e com isso promover “uma atmosfera de cooperação e escuta profunda” (hooks, 2020, p. 100), ampliando os modos de saber sobre si, sobre o outro, sobre artes, pois entendo esses momentos como uma possibilidade de aprender a ver as imagens, a observar e a criar imagens, compreendendo-as como dialéticas.

*é mais fácil vender certos sentimentos em palavras que verbalizá-los*⁸

Das leituras articuladas de imagens e compartilhamento de experiências, o projeto “Cartas de Vida e para a vida” seguiu com a produção das cartas, instante em que houve resistência por parte de algumas/alguns

5 O trabalho pode ser visto em: <http://www.tatianablass.com.br/obras>

6 Imagens e informações disponíveis em: <http://site.videobrasil.org.br/pt/exposicoes/calle>

7 Trechos de apresentação de “Penélope”, disponível em: <http://www.tatianablass.com.br/obras/66>

8 Trecho de apresentação da obra “Cartas de Agradecimento”, da artista Chiharu Shiota, disponível em: https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/9416_CARTOGRAFIAS+DA+MEMORIA

estudantes. Havia uma preocupação em se expor para a comunidade escolar, que conforme eu havia mencionado, poderia ler as cartas, pois estas fariam parte de uma instalação coletiva apresentada ao público da escola e para as famílias. A partir da problemática apresentada, conversamos durante alguns encontros para encontrar uma possibilidade de todas/os participarem e a escrita de cartas anônimas foi a solução que todas/os concordaram como condição de participação.

A escola nos forneceu resmas de papel ofício “A5”, providenciou a compra de mini-envelopes coloridos e os fios necessários para a construção da instalação. Contudo, antes era necessário escrever as cartas e em cada uma das turmas participantes os momentos de escrita seguiram abordagens e dinâmicas diferentes.

Com a turma do 1º Ano, apesar de já saberem escrever, segui a ideia proposta pelas/os próprias/os estudantes: “escrever com imagens”. Cartas/Imagens, como chamo as produções dessa turma, foram realizadas com giz de cera, lápis de cor, carvão e desenhos apenas com lápis grafite. Em nossos encontros, a partir de uma conversa com a professora responsável pela turma, eu trabalhei com um grupo enquanto a professora acompanhava, trabalhando diretamente com os dois estudantes autistas dessa turma. Depois eu passei a acompanhar mais de perto a produção desses estudantes. Essa organização se fez necessária, pois em determinados momentos esses estudantes precisavam de um acompanhamento individual, mas, geralmente, trabalhamos com todas/os ao mesmo tempo.

Com as turmas do 2º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, trabalhamos com a mesma abordagem, mas com cartas/imagens dos mais diferentes tipos, algumas com desenhos, umas com pinturas, colagens e outras com agradecimentos escritos com grafite, canetinhas, canetas esferográficas; cada estudante teve autonomia para escolher como elaborar sua carta de agradecimento, dos materiais (elas poderiam, inclusive, não utilizar o papel entregue, mas outro de sua escolha), da forma de sua carta/imagem, podendo recortar ou ampliar com outras imagens, a folha entregue. Foi muito interessante perceber o quanto as/os estudantes se expressaram com mais facilidade durante a construção das cartas/imagens do que durante as conversas em sala de aula. Ao escrever esse trabalho penso que as conversas foram importantes e necessárias para que a expressão tenha fluído nas cartas.

Na turma do 3º Ano do Ensino Médio, me chamou atenção que, diferente das outras turmas, as/os estudantes propuseram a escrita de três cartas para cada estudante. Uma seria conforme havíamos combinado, ou seja, uma carta de agradecimento para quem ele ou ela desejasse escrever, as outras duas seguiram a seguinte ideia: propus que uma fosse endereçada a alguém da própria turma, considerando que era o último ano que poderiam estudar na

mesma sala de aula, a ideia para a terceira carta veio de uma produção feita por um estudante: ele havia desenhado um personagem em um envelope, então sugeriram que a terceira carta fosse um desenho ou algo escrito para as artistas que haviam conhecido através das imagens apresentadas nas aulas anteriores. Todas/os concordaram e seguimos com a produção das cartas/imagens.

Folhas de ofício foram distribuídas para que as/os estudantes levassem e solicitassem que as famílias e amigas/os também pudessem participar. Ao entregar as folhas, conforme orientação, poderiam conversar sobre as obras vistas e mostrar algumas para as pessoas convidadas. Ficamos muito contentes ao perceber o volume de cartas que foram escritas pelas famílias, o que, especificamente a mim, demonstrou interesse por participar, tornando o projeto cada vez maior, saindo da escola e chegando aos lares, onde possíveis conversas sobre artes, vida e relações pessoais haviam ocorrido.

Ao finalizar a etapa de produção, reuni todas as cartas/imagens e falei em cada turma que contávamos com 412 produções e passaríamos a construção da nossa instalação. Muito envolvida com o processo, a diretora, com auxílio de um professor e de alguns estudantes da escola, elaborou a “teia” em que disponibilizamos as cartas, ou seja, a base para a nossa instalação artística. Na sequência, convidei turma por turma a ir até o espaço reservado para a instalação para que cada estudante dispusesse a sua carta/imagem, no caso dos pequenos cada estudante indicava o lugar e eu colocava a carta. Já os de estatura maior, procuravam os espaços e prendiam, com auxílio de pregadores, as suas cartas. Esse foi um momento muito interessante para conversar sobre a disposição individual, mas olhando para o conjunto, das cartas. Como você pensa que sua carta ficaria neste espaço? E naquele outro? “- Professor, ela combina com as cores dessa que está aqui! Quero colocar ela ao lado desta”, “- Minha carta fala de coisas que também estão presentes nesta aqui, vou colocar ao lado”, e assim fomos compondo, colaborativa e coletivamente a instalação.



Figura 2: Registro de criação da instalação, Projeto “Cartas de vida e para a vida”. Escola Ieda Picon. 2021.
Fonte: Arquivo do autor

Pelo número de cartas elaboradas eu não havia conseguido ler todas antes do momento de construir a instalação. Como cada conjunto estava organizado por turmas e cada turma foi levada ao espaço da instalação em momentos diferentes, pude ler as cartas junto com as/os estudantes, os momentos de construção da instalação foram momentos de leituras individuais e coletivas das cartas, algumas delas chamam atenção por diferentes motivos: o desenho, o colorido, mas também pelas mensagens escritas: “Agradeço por estar viva”, “Agradeço pela bicicleta que ganhei”, “Agradeço a Sophie Calle por denunciar o patriarcado”, o que me fez pensar nas diferentes maneiras como as imagens trabalhadas em sala de aula, as conversas implicaram nas interpretações e na produção de discursos dos grupos envolvidos.



Figuras 3 e 4: Estudantes realizando leituras das cartas/imagens, da instalação “Cartas de vida e para a vida” Projeto “Cartas de vida e para a vida”. Escola Ieda Picon. 2021.
Fonte: Arquivo do autor

Olhar cada carta, ver as imagens e interpretar cada uma e o conjunto foi uma ação que eu não havia pensado, sim tinha ideia de que as/os participantes poderiam parar por momento e desejar olhar a instalação, mas o trabalho provocou o interesse por olhar cada uma das produções, tentar identificar de quem era ou para quem era cada carta. Nesses momentos percebia reações diversas dos/as estudantes e me fiz as perguntas que abrem este artigo e que trago aqui novamente: Ao convidarmos nossas/os estudantes a participar das proposições que apresentamos nas nossas aulas de artes, o que estamos oferecendo ao grupo e o que esperamos delas/es, de nós, assim como o que esperamos para elas/es e para nós?

Não sei se tenho respostas conclusivas sobre as atividades, pois o projeto em si não teve esse objetivo, inclusive de a instalação ser um “produto”, mas ele próprio parte do processo das ações realizadas ao longo daquele semestre. Mas, se posso traçar alguns contornos sobre os objetivos do projeto, com “Cartas de vida e para a vida” desejava conhecer melhor as/os estudantes com quem trabalhava, desejava ensinar artes ao mesmo tempo em que compartilhamos experiências pessoais, foi uma tentativa por buscar outras possibilidades metodológicas e criar meios de comunicação entre todas/os nós. Tinha como objetivo possibilitar momentos de leitura de imagem, de criar instantes de conversas entre elas/es e eu que poderiam se estender para além do espaço da escola. Com o

projeto, tinha como objetivo criar espaços democráticos de diálogos sobre artes, sobre cultura, pessoas, saberes, enfim, estabelecer uma rede de relações que pudessem colocar certas ideias sobre sociedade, artes, escola e modos de comunicação em discussão.

Final de novembro de 2021. Poucas/os estudantes estão indo para a escola. O espaço onde se encontra a instalação não conta mais com a presença de tantas pessoas. Dirijo-me até o trabalho, quero ver novamente. Ao me aproximar da instalação encontrei com uma funcionária do serviço de limpeza da escola que se dirigiu a mim e disse: “Professor, eu gostei tanto dessa obra de arte que eu escrevi uma carta e coloquei aí, mas sem assinar”. Muitas vezes nossas atividades são direcionadas para um determinado grupo, mas elas atravessam outras pessoas e que lindo foi saber que havia impactado, de algum modo, aquela funcionária, de forma que ela se sentiu provocada a participar, a ser mais uma colaboradora daquele projeto.



Figuras 5 e 6: Momentos de construção, com estudantes, da instalação “Cartas de vida e para a vida”. Projeto “Cartas de vida e para a vida”. Escola Ieda Picon. 2021.

Fonte: Arquivo do autor

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Educación artística en Brasil: creatividad coletiva. **Communiars**: revista de imagen, artes y educación crítica y social. nº 5, 2021, p. 11-26. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/issue/view/1239>. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

BASBAUM, Ricardo. Participação pós-participativa. In. BASBAUM, Ricardo; PEREIRA, Fernando José (orgs.). Participação pós-participativa. Tropicalismo, depois: da geleia adversa à adversa geleia. LADO B#3. **Cadernos DAP**. Porto, Portugal: Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (I2ADS), 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: elefante, 2020.

RANGEL, Sonia. **Trajeto Criativo**. Lauro de Freitas (BA): Solisluna editora, 2015.

SESC. **ChiharuShiota**: em busca do destino. 2015. Disponível em: <<https://portal.sescsp.org.br/programacao/72410_CHIHARU+SHIOTA+EM+BUSCA+DO+DESTINO>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

5 *A 'acontecimentalização' da criança criativa
na educação artística, ou, desmontando
camadas hegemónicas e colonialidades*



A 'acontecimentalização' da criança criativa na educação artística, ou, desmontando camadas hegemónicas e colonialidades

Catarina Martins
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Primeiro estranhamento desmontando camadas hegemónicas e colonialidades

Em 1951, o Unesco Courier publicou um artigo do historiador de arte inglês Trevor Thomas intitulado “As Crianças são Artistas Criativos”. O texto começava por afirmar que muitos pais, ao olharem para exemplos da arte contemporânea, alegavam que os seus filhos poderiam fazer melhor do que isso. Perante tal evidência, “por que não deixá-los?”, perguntava Thomas. Contudo, o problema era que, para pais e professores, parecia “difícil permitir que as crianças expressem a sua natural imaginação criativa sem interferência” (THOMAS, 1951, p. 5). O facto era trazido como um assunto preocupante. Apesar dos muitos esforços “nas últimas décadas para libertar a educação artística”, Trevor afirmava que “provavelmente mais crianças no mundo de hoje sofrem por não poderem expressar criativamente os seus sentimentos do que por crueldade física” (THOMAS, 1951, p. 5). Num tempo como o do pós-Segunda Guerra Mundial, a comparação era ousada. Nela estava contida a preocupação de que, apesar da sua criatividade natural, as crianças corressem perigo por não poderem expressar o seu verdadeiro eu durante o crescimento.

O artigo foi seguido de outro texto, desta vez pela mão de Edwin Ziegfeld, primeiro presidente da Sociedade Internacional para a Educação pela Arte (INSEA). O título, “As artes não são apenas um passatempo agradável”, correspondia à afirmação de um horizonte mais amplo para as artes. Ziegfeld partia de uma das “descobertas mais significativas dos últimos tempos”: “que todas as pessoas são criativas, que existem dentro de cada um de nós as potencialidades de expressão artística”, e, para ele, as ilustrações dessa publicação da Unesco eram a

prova disso mesmo (ZIEGFELD, 1951, p. 6). A edição era profusamente ilustrada com desenhos e pinturas infantis que apareciam como o “testemunho eloquente da presença desse traço [...], em crianças em processo normal de crescimento” (ZIEGFELD, 1951, p. 6).

Um observador de hoje, olhando para a imagem da capa do Unesco Courier, não estranhará estar diante de uma das representações do que se imagina ser a criança criativa. Essa cena poderia ter sido capturada hoje ou mesmo amanhã em qualquer jardim de infância, escola, espaço educacional de museu, ambiente familiar ou em qualquer workshop para crianças do século XXI. No entanto, a desmontagem dos códigos hegemônicos que se inscrevem nessa imagem pode fazer-nos perceber a criança criativa como uma construção histórica particular, inserida em relações de poder e colonialidades.

Vou apenas descrever a imagem: duas crianças, aparentemente do sexo masculino, ‘brancas’, corpos ‘normais’, aparentemente de classe média pelas roupas e pelos sapatos, vestindo um casaco para não sujar a roupa, pintam em cavalete, com pincéis e tintas, e a iluminação e as sombras fazem crer que estão num espaço exterior. A criança do lado direito da imagem parece estar muito focada, a criança do lado esquerdo da imagem parece feliz. Ambas estão engajadas na experiência. Os adultos não são visíveis, embora possamos supor que estariam por perto. Não devemos esquecer que, mesmo que não saibamos onde a foto foi tirada, ela tem a marca institucional da organização internacional ocidental Unesco. A imagem é estranhamente familiar e associações com os cânones da arte ocidental são inevitáveis para educadores de arte treinados a partir dessas heranças. O cavalete, os pincéis, as tintas, a pintura no exterior e o resultado expressivo da pintura enfatizam as associações que a pequena frase no canto inferior direito da imagem afirma: ‘Crianças como artistas criativos’. Esta é certamente uma das representações mais naturalizadas e inteligíveis da criança criativa desde o último quartel do século XIX. Tanto assim é que parece estranho questionar a historicidade da imagem nas suas grelhas de racionalidade.

Mais um detalhe: essa imagem foi produzida por adultos tomando as crianças como objetos de representação, mas a imagem e as suas diferentes camadas também são actores na produção do olhar que percebe essas crianças como representando a criatividade natural como parte da infância. A imagem condensa ainda a seta do tempo moderno: ‘as crianças como artistas’ aponta para a ideia da criança como o passado do adulto, mas o presente da imagem é simultaneamente projetado para o futuro. A esperança contida na capa do Courier da Unesco está relacionada à sua futuridade em termos de como essas duas crianças ‘brancas’ são a representação de um futuro melhor. Uma reflexão sobre cada uma das camadas que constrói esta imagem pode deslocar-nos do presente e, nessa suspensão, levar-

nos a pensar não apenas como é fácil não acharmos essa imagem problemática, mas também como, nas práticas hegemônicas da educação artística, estas camadas hegemônicas e coloniais estão presentes como condições raramente questionadas. A observação desta imagem no presente, nas familiaridades convocadas, começa a deixar perceber o dispositivo da educação artística como constitutivo de uma branquitude acrítica.

A naturalização da ideia da criança como criativa

Poderemos recuar ao século XIX e encontrar lá, já, argumentos que vão afirmando a criatividade da criança como algo natural. Nada parece caracterizar mais a ‘infância do mundo’, escreveu o psicólogo inglês James Sully no seu livro “Estudos da Infância”, do que “as cores alegres da imaginação”. No entanto, Sully advertia que “o jogo da imaginação infantil é provavelmente muito menos uniforme do que muitas vezes se supõe” (SULLY, 1896, p. 25). Toda a mãe, escreveu a presidente da Associação Norte-Americana de Estudos da Criança, Sidonie Gruenberg,

deve saber que praticamente toda a criança saudável tem imaginação. Para começar, você terá que fazer uma longa jornada para encontrar uma criança que não tenha imaginação – e então descobrirá que essa criança é maravilhosamente desinteressante ou realmente estúpida (GRUENBERG, 1912, pp. 44, 45).

Em 1936, o educador austríaco Wilhelm Viola repetia também o que se tornaria no credo da educação artística no século passado e ainda alimenta as visões normativas sobre a infância e a criatividade neste século. Respondendo à pergunta ‘toda criança é realmente criativa?’, Viola afirmava que “a intensidade e a direcção desses poderes originais e criativos na criança podem ser diferentes; mas eles existem em todas as crianças normais. Nós, adultos, somos responsáveis se esse poder criativo não for desenvolvido e aproveitado”(VIOLA, 1936, pp. 16, 17).

Nos discursos da educação artística modernista ocidental, o argumento foi repetido incessantemente, transformando-se numa das contradições mais interessantes da história da criança criativa: enquanto a criança ‘normal’ é vista como naturalmente criativa, práticas especiais, ambientes, actividades, objetos são produzidos para revelar e desenvolver as tendências naturais da criança e disciplinar os seus poderes inventivos. As práticas educacionais, por exemplo, enfatizam a necessidade da expressão, o papel da brincadeira e as capacidades de resolução de problemas que devem ser encorajados e treinados em cada criança. Ao mesmo tempo, o educador

é visto como o ‘jardineiro’ que deve fornecer o ambiente certo para o crescimento potencial que a criança carrega consigo.

Cada uma dessas práticas funciona, como argumenta Ulrick Bröckling (2016), como uma metáfora usada para a criatividade, e cada uma delas apela a uma abertura e respeito pela natureza das crianças. A criatividade das crianças parece estar associada a essas práticas específicas e não a outras, como copiar a partir de cópias ou seguir certas regras disciplinares. Porém, essas práticas não revelam uma criatividade oculta na criança, muito pelo contrário; a criança é produzida como criativa nesses regimes de verdade que proclamam a criança criativa em toda a sua naturalidade e ‘normalidade’. Podemos perceber essa construção num texto de 1848 de Rodolph Töppfer, um artista e professor suíço, quando afirmou

Traga-me um daqueles rapazes que rabiscam na ponta de seus caderninhos homenzinhos já muito vivos e expressivos, e obrigue-o a ir à escola de desenho para aperfeiçoar o seu talento; em breve, e à medida que avança na arte do desenho, os novos homenzinhos que traçará cuidadosamente numa folha de papel em branco terão perdido, em comparação com os que antes rabiscou ao acaso na margem dos seus cadernos, a expressão, a vida, e a vivacidade de movimento ou intenção que foi percebida lá, enquanto ao mesmo tempo eles terão se tornado infinitamente superiores em verdade e fidelidade à imitação. Este é um fenômeno de observação comum, pois é um fenômeno que deve ocorrer inevitavelmente, se é verdade que na arte os objetos naturais aparecem, não como signos de si mesmos, considerados belos, mas como signos de um belo cujo pensamento humano é absolutamente e exclusivamente criativo” (TÖPPFER, 1858, p. 261)

O retrato da criança criativa derivado deste fragmento é de expressão viva, liberdade e qualidades não ensinadas. Pelo contrário, à medida que a criança progride na aprendizagem, a frescura dos seus rabiscos começa a desaparecer. Dois aspectos são notáveis neste fragmento. Em primeiro lugar, é um dos primeiros textos em que as produções visuais da criança são apresentadas como equivalentes às do artista. Em segundo lugar, a perda da articulação que conecta esses desenhos à criação artística é feita por meio de uma racionalidade desenvolvimentista, linear e progressiva. Ao fazer isso, a criatividade é mostrada como inerente ao tempo da infância e, à medida que a criança cresce, distancia-se das suas origens inocentes e ‘originais’. Töppfer vai ainda mais longe e pergunta o que é, de facto, a escola?, e responde que a escola é o lugar onde a “liberdade criativa do belo [é] temporariamente suspensa” até que, no caso dos artistas, se dará o reaparecimento “[d]essas disposições, essas aptidões, essas marcas de invenção, de ideia, de vocação artística, que na sua infância encantaram os seus pais e o seu avô ”(TÖPPFER, 1858, pp. 261, 262). As suas afirmações podem ser situadas como uma antecipação do que se tornará, no início do século XX, a arte infantil ou a criança como artista e, mais amplamente, uma certa política do tempo em relação

à infância. Mas essas palavras parecem aforísticas e sem idade e, no presente, reavivam em nós um sentimento de verdade sobre a criança e as suas habilidades imaginativas e criativas que parece difícil de deslocar. Esse sentimento também reflecte as relações aparentemente problemáticas entre criatividade e escola, mesmo que, nos discursos de hoje sobre educação, a criatividade seja considerada um imperativo nas escolas.

Como podemos observar, se de facto vivemos na era da criatividade com o surgimento de uma classe criativa, como afirma Richard Florida (2012), a criatividade das crianças não é apenas um fenómeno do ‘nosso’ tempo.

No entanto, as raízes desta visão natural e positiva da criatividade mostram-nos que a ideia de criança criativa estava envolta em ambiguidades quando entrou no campo da educação. Para o filósofo suíço Jean Jacques Rousseau (1925), no seu livro “Emílio”, em 1762, a imaginação da criança não era considerada um valor positivo. Pelo contrário, imaginação e paixões eram tidas como perigosas para a criança, pois faziam com que ela desejasse algo que não teria o seu acontecimento material no mundo real, ou a sua imaginação simplesmente desafiava a ordem das coisas daquele mundo.

A consideração da criatividade como uma questão hegemónica importante na educação coincide com o fim da Segunda Guerra Mundial, quando a criatividade se tornou um campo de pesquisa, dos estudos militares aos psicológicos, artísticos e educativos, e simultaneamente uma característica humana a ser trazida para a construção de um futuro mais positivo. Como evidencia Bregje Eekelen (2017), o emaranhado dos estudos sobre criatividade com a empresa militar norte-americana estava muito focado no pensamento do impensável (futuros atómicos), na aquisição de habilidades criativas e na detecção de cidadãos criativos. A importância que a criatividade adquiriu na educação em geral fez parte de uma preocupação geopolítica e de segurança nos Estados Unidos, mas também da disseminação de um pensamento cibernético que invadiu a educação, as suas linguagens e horizontes de pensamento (MARTINS, 2020). O psicólogo Norte-Americano J. P. Guilford afirmava, em 1950, que “uma vez que sejam estabelecidos os factores descritivos do domínio da criatividade, teremos uma base para os meios de selecção dos indivíduos com potencialidades criativas”. Isso permitiria ao educador “saber o suficiente sobre as propriedades das habilidades primárias para fazer algo no caminho da educação para melhorá-las e aumentar a sua utilização” (GUILFORD, 1950, p. 454).

Se as visões de Sully, Viola ou Töepffer sobre a criatividade natural da criança já eram excludentes, já que a criatividade ‘certa’ correspondia à criança ‘normal’ (branca, homem, classe média, capaz), o discurso de Guilford é ainda mais diferenciador de tipos de pessoas (HACKING, 2006), por meio das noções de selecção e uso.

O *boom* discursivo em torno do estudo da criatividade e da pessoa criativa infiltrou-se no quotidiano, organizando modos de ser e pensar que fizeram a criatividade parecer razoável e natural na formação da criança no Ocidente pós-Segunda Guerra Mundial (OGATA, 2013). A era espacial intensificou a criatividade como forma de ser pessoa e mercadoria, e inscreveu um estilo comparativo de raciocínio que carregava o medo de quem nunca seria criativo. Esse significativo investimento na criatividade, como vimos nas palavras de Trevor Thomas ou Edwin Ziegfeld na publicação da Unesco, foi acompanhado por uma consciência do seu declínio, que envolvia, e ainda envolve, uma percepção de perda. Concomitantemente, o desejo da criatividade é acompanhado pelo seu potencial de ameaçar normas e valores estabelecidos. Ao promover a criatividade na educação, não estamos a falar sobre ‘todos’ os tipos de gestos criativos.

Mexendo um pouco mais na naturalização da criança como sujeito criativo

A retórica da criatividade é parte de um projecto de felicidade, apresentando-se como uma aspiração e responsabilidade autorrealizável: espera-se que cada pessoa se envolva deliberadamente numa série de programas, técnicas e trabalho para alcançar a terra prometida da criatividade. O fracasso em ser criativo tende a ser entendido em termos de falta de mérito e de esforço e sempre como resultado de um ato de escolha. Como Andreas Reckwitz argumenta, um dos desejos que desafia a compreensão na sociedade ocidental contemporânea é o “desejo de não ser criativo” (RECKWITZ, 2017, p. 1).

Como tecnologia de governo, a criatividade é uma forma de poder que produz a criança como sujeito criativo, um conjunto de práticas para desenvolver comportamentos criativos e formas de ver e de dizer que identificam o criativo e o não criativo como desejável ou indesejável, qualificado ou não qualificado como cidadãos do futuro. No entanto, a genealogia da ideia da criança como sujeito criativo remete-nos ao final dos séculos XVIII e XIX, quando a construção romântica da criança assentava na admiração de um lado primitivista equiparado a uma verdadeira natureza e pureza.

Durante a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, psicólogos, educadores e artistas colecionaram desenhos infantis como evidência das suas percepções, imaginação e perda progressiva

de capacidade criativa devido a um processo de crescimento e educação (Martins, 2017). Essas coleções, como as de outras áreas do conhecimento, pretendiam representar um conhecimento de mundo baseado nas práticas extrativistas. Ao longo desse período, as palavras imaginação, fantasia, ou criativo podiam ser usadas para se referir a essa qualidade nas crianças que lhes permitia, nos seus primeiros anos, serem tão criativas quanto os artistas ou os chamados ‘primitivos’. As abordagens tecidas no discurso e nas práticas de produção de conhecimento sobre a criança foram correlacionadas a formas de poder e modos de ver e saber que fabricaram a criança e o “Outro” racializado como diferente e menos desenvolvido, ao mesmo tempo que os concebiam como objecto de desejo. A visão primitivista da expressão infantil ganhou destaque em termos culturais, foi reforçada pela psicologia, educação e artes e, particularmente, por uma nova noção de história como passado, presente e futuro. Foi no cruzamento desses discursos que a criatividade se tornou biológica e “tornou-se um atributo ‘natural’ da pessoa humana” (NELSON, 2015, p. 172).

Os regimes de verdade sobre a criança, emergindo dos discursos psicopedagógicos da segunda metade do século XIX, faziam parte de uma nova racionalidade política em que o governo da criança dependia de um conhecimento sobre a natureza da criança. A aceitação de que havia leis naturais que podiam ser observadas e objectivamente entendidas e colectadas (no que passou a ser chamado de ‘dados empíricos’) deu origem à crença de que verdades universais podem ser encontradas na natureza. Essa foi a premissa em que se basearam os princípios da evolução como progresso, agregando a essa crença o princípio bio-político do progresso como equivalente da felicidade (BURY, 1920, p. 336).

Psicólogos e educadores olharam para os desenhos das crianças em busca de estágios de desenvolvimento que repetiam a ‘história do Homem’ e forneciam evidências do processamento cognitivo da criança; artistas olhavam para os desenhos infantis em busca da frescura das suas qualidades inatas; antropólogos olharam para outras culturas por meio de lentes comparativas; artistas modernos olhavam para os artefactos não-Europeus como fontes de inspiração e sedução que pareciam resistir à deterioração da civilização; o sistema de arte ocidental apropriou-se e saqueou objetos não-Europeus, colocando-os dentro da caixa da ‘arte primitiva’; educadores de arte progressistas moveram a produção artística infantil para a caixa da ‘arte infantil’. Essas perspectivas não eram incompatíveis e, nos seus cruzamentos, um novo tipo de criança estava a emergir por meio da naturalidade da sua imaginação, bem como uma nova forma de olhar para a produção infantil como ‘arte infantil’ e para o trabalho dos artistas modernos através do que John Ruskin (1857) chamou de ‘olho inocente’ da criança e Charles Baudelaire (2001), em 1863, veria como a virtude do génio.

Nenhuma dessas práticas discursivas era neutra, ao contrário, eram produtivas em termos de fazer certos tipos de questões parecerem mais válidas, mais desenvolvidas, mais civilizadas, mais desejáveis do que outras. Esses pressupostos de progresso e desenvolvimento criaram espaços de governo para a infância e a criança considerados inevitáveis, espaços cujo objectivo era a libertação, mas que o que faziam era transformar a criança no cidadão da nação ocidental moderna.

Os intercâmbios entre a criança e o ‘primitivo’, e a criança e o artista, surgiram de uma nova configuração da criança combinada com uma ideia de história, na qual a criança era o passado e o futuro. Como tal, a criança tornou-se uma metáfora para falar sobre o eu ocidental, desejos e fantasias, esperanças e medos, ‘Nós’ e o ‘Outro’, história e progresso. Esses tropos persistiram ao longo do tempo até os dias de hoje.

A ‘criança-como-primitivo’ e a naturalização da imaginação como propriedade natural da criança

Na seta do tempo, a equação estabelecida entre o ‘primitivo’ e a criança desenvolveu-se em diversos aspectos com diferentes qualidades a serem fabricadas como marcadores que permitiram qualificar quem pertencia a cada lugar. A imaginação era um deles. Para funcionar como uma classificação com legitimidade biológica, era necessário essencializar a imaginação. Os usos pré-modernos da imaginação vinculavam-na a uma ampla faculdade ou função mental relacionada à memória, tornando presente o que está ausente, mas também a um pensamento infantil e feminino. A imaginação era, desde o século XVII, uma propriedade ambígua. Muito cedo se relacionou com a loucura e com um excesso dos sentidos, que podiam perturbar a razão. No campo da educação, a imaginação também ocupou um lugar ambíguo: entre a esperança de fazer da criança criativa a cidadã do futuro, e o medo de que um excesso de imaginação pudesse atrapalhar a relação da criança com o mundo real. No entanto, para que a imaginação se tornasse um ‘problema’ na educação, a sua criação como uma propriedade comum às crianças teve que ser construída como algo evidente e natural.

Esta naturalização, defendo, foi feita, entre outras possibilidades, através das proximidades criadas entre crianças e ‘primitivo’ e da celebração deste ‘primitivo’ como um estado de natureza. As transformações no mundo da arte e a equivalência entre criança e artista, bem como o interesse dos artistas modernos por objectos não

européus e a sua captação pelo mundo da arte, também tiveram um papel importante na perpetuação dessa ideia. Na verdade, o artista moderno estava em busca da sua própria história, que se acreditava adormecida num eu interiorizado e num passado que a criança e o ‘primitivo’ representavam. Um estudo do trabalho dos povos ‘primitivos’ era considerado essencial para compreender que o desenho e a criação eram inatos na criança (TOMLINSON, 1944).

Um aspecto importante a ser considerado é que o Iluminismo trouxe a razão como um dos seus ideais. Nesse sentido, no século XIX, a imaginação não poderia ser senão um lugar duvidoso que, se naturalmente habitado pela criança, logo seria abandonado pelo seu desenvolvimento progressivo. Uma cesura foi aberta. Os apologistas da imaginação, especialmente no campo da educação artística progressista, atribuíram à escola a perda desta capacidade. Do ponto de vista governamental, essa perda seria o preço a pagar pelo desenvolvimento de uma cultura de gosto ocidental e elitista específica. Ambas as perspectivas eram profundamente colonialistas, não apenas em termos de definir o que a criança era e deveria ser, mas também em termos de aproximar ou separar a figura da criança e do ‘primitivo’, por meio de afinidades e da ideia de desenvolvimento e progresso.

O antropólogo inglês Edward Tylor argumentou, no seu livro de 1871, “Cultura Primitiva”, que o estudo da imaginação dos povos antigos e ‘selvagens’ daria pistas para entender a mente imaginativa civilizada. “Um poeta dos nossos dias ainda tem muito em comum com as mentes de tribos incultas no estágio mitológico do pensamento”. Tylor considerava que a imaginação do homem ‘rude’ pode parecer repulsiva ao olho ocidental, enquanto os produtos da imaginação ocidental possuíam uma beleza estética. Mesmo que aparentemente aberto a uma diversidade que seria sentida como estranha para o Ocidente, as palavras de Tylor revelam o lugar conceitual e as qualidades reservadas para aqueles classificados como incultos. A ideia de rudeza e de pensamento mitológico, desprovido do artifício da cultura e da civilização, é o oposto da polidez da arte e da razão ocidentais. O que se afirmava era uma origem comum e diferentes potenciais de desenvolvimento e progresso: “ambos compartilham desse sentido da realidade das ideias, que feliz ou infelizmente a educação moderna se mostrou tão poderosa para destruir” (TYLOR, 1871, p. 284). Assim, mesmo quando o ‘primitivo’ é reconhecido como sendo parte de uma mesma ‘Família do Homem’, isso é medido de acordo com um conjunto de normas ‘civilizadas’. É a distância geográfica e evolutiva de acordo com uma determinada forma de definir um ‘nós’ e um ‘Outro’, que permite o abismo temporal dentro do mesmo tempo cronológico. Aqui também podemos observar como a abordagem que se tornará senso comum no desenvolvimento da arte infantil, de que a criança é naturalmente criativa e que a educação tende a matar esse potencial se a criança não for deixada em liberdade pelo adulto, encontra as suas raízes nessas formulações anteriores da antropologia, mas também na educação.

Na educação artística progressista, a ideia de que a arte infantil está próxima da arte ‘primitiva’, e que essa proximidade corresponde a um sentido de pureza, será uma ideia incessantemente repetida. Essa ideia, que tende a contrapor um estado utópico de um estado de natureza primordial a uma civilização distópica, também aparece como uma ansiedade da educação.

Ontem como hoje, acredita-se que a escola, vista de uma perspectiva crítica, mata a criatividade, então a solução parecia estar na protecção a todo custo do olho inocente da criança.

Na década de 1930, Wilhelm Viola, no seu livro sobre o arte-educador Austríaco Franz Cizek, voltou a perguntar: “Por que é que a obra dos primitivos nos parece tão forte, apesar da falta de perspectiva? Por que as obras dos antigos egípcios nos parecem tão fortes?”. A resposta foi repetida como uma lição bem aprendida do colonialismo. As crianças eram como ‘primitivos’ e os ‘primitivos’ também eram como crianças, a sua ‘arte’ foi “criada de acordo com as mesmas leis que os desenhos infantis”. E esta não era apenas uma relação, mas “um paralelo absoluto, entre a arte dos antigos e primitivos e a arte da criança”. Cizek, argumentava Wilhelm Viola, “acredita que a arte ininterrupta dos primitivos é devida ao facto de não serem estragados pelas escolas” (VIOLA, 1936, p. 25).

Desenhos infantis foram comparados a desenhos ‘primitivos’ e afinidades visuais foram produzidas para tornar a equivalência evidente. Ao mesmo tempo, os desenhos das crianças também eram ordenados e analisados de acordo com a racionalidade de desenvolvimento que reproduzia a escala de desenvolvimento do simples ao complexo, dos rabiscos aos desenhos mais detalhados. Não se tratava apenas de um sistema de representação ocidental que se manifestava na criação das afinidades, - de uma falta de perspectiva para representações cada vez mais realistas -, mas um andaime de qualidades visuais que actuavam como distinções e formavam estágios de atraso e progressão. No seu livro “Estudos da Infância”, James Sully enfatizou que o desenho infantil deve ser estudado como arte embrionária. Ele acreditava que “os primeiros desenhos brutos são valiosos para lançar luz sobre o funcionamento da mente das crianças” e, portanto, para o psicólogo inglês, esses desenhos deveriam ser vistos como “um meio de expressão de toda a natureza infantil” (SULLY, 1896, p. 332). Além disso, os primeiros desenhos seguiam certos padrões e métodos próprios, e exibiam “com uma certa gama de diferenças individuais uma curiosa uniformidade, e eles têm seus paralelos no que sabemos dos primeiros desenhos rudes do selvagem não treinado” (SULLY, 1896, p. 335). A semelhança de crianças e ‘selvagens’ era, para ele, também visível em termos de linguagem. Ao dar nomes a certas invenções, “um selvagem comporta-se muito como uma criança” (SULLY, 1896, p. 168). Aqui, Sully inverteu a fórmula. O ‘selvagem como criança’, em termos de representação do mundo, estava situado no lugar anterior à razão, regido pelo que já era familiar ou pelo uso de metáforas.

Os olhos dos psicólogos, educadores e arte educadores foram informados por diferentes lógicas ao ver os produtos artísticos infantis e ao produzirem um conhecimento sobre a criança por meio da mobilização desses desenhos, porém, coincidiram em atribuir a mesma origem à tendência natural e ao desempenho da criança para produções imaginativas. Em 1884, na Conferência Internacional de Educação, realizada em Londres, ocorreu uma discussão sobre o ensino da arte. Entre os presentes, a intervenção de Ebenezer Cooke enfatizou a necessidade de mudar os métodos de ensino tradicionais para os métodos próprios da natureza da criança. Cooke citou Pestalozzi e Froebel como inspirações e a observação da criança como o caminho a seguir. E o que, perguntou, “nos ensina a nossa observação da criança?” (COOKE, 1884, p. 246). Uma das coisas é que “as crianças adoram cores”, “usar o desenho como meio de expressão”, desenhar “de memória e de imaginação”, “gostam de inventar novas combinações de novas formas” (COOKE, 1884, p. 246). O facto de as crianças terem prazer em rabiscar parecia uma realidade que os professores não levavam a sério como uma possibilidade de governo. Associado a esse prazer estava, em sua opinião, outra característica que não poderia faltar na educação: a repetição. E a repetição, “para muitos fins, o professor precisa” (COOKE, 1884, p. 251). Foi sob a premissa da repetição que Cooke então colocou a questão de uma repetição primordial. Permitam-me citar isso na íntegra, pois esta intervenção aponta, quase vinte anos antes do final do século XIX, como os artistas modernos e arte educadores olhavam para a criança como um espelho do passado da raça e do seu próprio, em termos de uma expressão de ideias sobre o eu e a história.

“[As crianças] gostam de repetição [...]. Se uma criança segue a sua tendência e desenha os animais à sua maneira, em acção, e os repete, os contorna e também os pinta, ela produzirá um desenho que pode ser comparável ao período arcaico de mais de uma escola histórica, provavelmente algo como esses desenhos copiados e ampliados por um menino do Primeiro Vaso Roma no Museu Britânico. E isso me sugere outro meio que o professor tem de obter, não apenas sugestões da natureza, mas de verificar as observações feitas sobre os métodos naturais da criança e de ver aonde levam e como podem ser desenvolvidos por meio de uma orientação gentil. Pestalozzi assinalou antes de ter recebido a aprovação e o apoio da ciência moderna, que havia uma semelhança, um paralelismo no desenvolvimento entre o indivíduo e a raça. Os gregos gradualmente alcançaram a perfeição ao aceitar sugestões da natureza, e estranhamente fazem o seu trabalho arcaico e o da criança concordarem”(COOKE, 1884, pp. 251, 252)

Essa naturalização, de uma semelhança entre o indivíduo e a raça, era a única possibilidade de valorizar essas produções artísticas em termos de governo de uma criança que cresce, e cujo crescimento precisava de ser conhecido para um governo da infância. Aqui, a repetição dos exercícios e a repetição do próprio desenvolvimento da raça através da criança, era uma tecnologia para falar sobre a imaginação infantil e a naturalidade com que a criança

desenharia sem ser ensinada. Mas era esse caminho que daria ao educador a possibilidade de melhor perscrutar a alma infantil, constituindo assim a criança como objeto de governo da própria máquina da aprendizagem escolar, de forma gentil e nunca por meio da força, ou, no caso da arte, por meio da cópia da cópia.

Os exemplos, de finais do século XIX e durante toda a primeira metade do século XX, poderiam aqui ser repetidos indefinidamente. Contudo, estaríamos a reafirmar, a cada vez, aquilo que parecia tão evidente aos olhos dos educadores, dos artistas e dos psicólogos, que a criança era naturalmente criativa porque estava mais próxima de um estado natural, selvagem e ‘primitivo’. Nos dias de hoje, quando mobilizamos esta naturalização, esquecemos aquilo que lhe deu origem: a lente comparativa e diferenciadora de diferentes tipos de sujeitos. A máquina binária do civilizado/incivilizado, moderno/primitivo, desenvolvido/atrasado, adulto/criança, alimentou esta ideia. Seremos capazes de a abandonar, por uma descolonização da infância e da criatividade?

Referências

- BAUDELAIRE, C. (2001). **The Painter of Modern Life and Other Essays**. London: Phaidon Press.
- BROCKLING, U. (2016). **The Entrepreneurial Self**. Fabricating a New Type of Subject. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.
- BURY, J. B. (1920). **The Idea of Progress**. An Inquiry Into Its Origin and Growth. London: Macmillan and Co., Limited.
- COOKE, E. (1884). The Teaching of Drawing and Colouring as a Preparation for Design and Decorative Work. Discussion by Ebenezer Cooke. *In Proceedings of the International Conference on Education*. Volume II (pp. 246–252). London: William Clowes and Sons, Limited.
- EEKELEN, B. (2017). Creative Intelligence and the Cold War. US Military Investments in the Concept of Creativity, 1945-1965. **Conflict and Society: Advances in Research**, 3, 92–107.
- Florida, R. (2012). **The Rise of the Creative Class, Revisited**. New York: Basic Books.
- GRUENBERG, S. M. (1912). **Your Child Today and Tomorrow**. Philadelphia and London: J.B. Lippincott Company.
- GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. **The American Psychologist**, 444–454.
- HACKING, I. (2006). Kinds of People: Moving Targets. **The Tenth British Academy Lecture**. British Academy.
- MARTINS, C. S. (2017). **From scribbles to details**: The invention of stages of development in drawing and the government of the child. A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of Exclusions and Difference. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/978131528533>
- MARTINS, C. S. (2020). Post-World War Two Psychology, Education and the Creative Child: Fabricating Differences. *In* T. S. POPKEWITZ, D. **Pettersson**, & K.-J. Hsiao (Eds.), **The International Emergence of Educational Sciences in the Post-World War Two Years Quantification, Visualization, and Making Kinds of People** (pp. 91–108). New York: Routledge.
- NELSON, C. (2015). Discourses of Creativity. **The Routledge Handbook of Language and Creativity**, (December), 170–187. <https://doi.org/10.4324/9781315694566>

- OGATA, A. (2013). **Designing the Creative Child. Playthings and Places in Midcentury America.** Minneapolis and London: University of Minnesota Press.
- RECKWITZ, A. (2017). **The Invention of Creativity. Modern Society and the Culture of the New.** Cambridge and Malden: Polity Press.
- ROUSSEAU, J.-J. (1925). **Emile or Education.** London and Toronto: J. M. Dent & Sons Ltd. and E.P. Dutton & Co.
- RUSKIN, J. (1857). **The Elements of Drawing in Three Letters to Beginners.** London: Smith, Elder, and Co.
- SULLY, J. (1896). **Studies of childhood.** New York: D. Appleton and Company.
- THOMAS, T. (1951). Children Are Creative Artists But They Need Freedom in Order to Express Their Ideas in Their Own Way. **Unesco Courier**, IV(7–8), 5.
- TOMLINSON, R. R. (1944). **Children as Artists.** London and New York: The King Penguin Books.
- TÖPFFER, R. (1858). **Réflexions et Menus Propos d'un Peintre Genevois ou Essai sur le Beau dans les Arts.** Paris: Librairie de L. Hachette.
- TYLOR, E. (1871). **Primitive Culture:** Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom. London: John Murray.
- VIOLA, W. (1936). **Child Art and Franz Cizek.** Vienna: Austrian Junior Red Cross.
- Ziegfeld, E. (1951). The Arts Are Not Just a Pleasant Time. **Unesco Courier**, IV(7–8), 6.

6

*A deriva como parte do processo de
criação em gravura*



A deriva como parte do processo de criação em gravura

Renato Torres
Universidade Estadual do Paraná– EMBAp, Brasil

O vento no rosto, o cheiro do mato e a empolgação por chegar ao cume das montanhas fizeram a caminhada ganhar um lugar especial em minha vida. Nos trajetos percorridos, o cansaço, a persistência e o companheirismo sempre estiveram presentes. Normalmente, faço caminhadas com pequenos grupos, por um princípio ecológico e porque a solidão não me parece atrativa. Além disso, trocar experiências, enfrentar dificuldades e dar boas risadas, fazem parte do *metier* do montanhista. Em diversos momentos, é preciso tomar decisões e seguir com bom humor para superar as dificuldades e para conseguir chegar ao final da aventura com êxito. Entre os adeptos, é comum ouvir a expressão que montanhismo não é esporte, é estilo de vida, pois envolve uma postura contínua de planejamento, envolvimento e determinação.

A cada empreitada, eu percebo mais os detalhes a minha volta. Em determinado momento, não lembro exatamente quando, comecei a selecionar imagens dessas caminhadas para a elaboração de matrizes em gravura. Tendo em vista essa experiência, o presente capítulo tem por objetivo refletir sobre o conceito de deriva como parte do processo de criação de um conjunto de gravuras, desenvolvido entre os anos de 2004 e 2010.

A pesquisa se estrutura a partir do método de pesquisa em Arte, considerando as relações entre teoria, referencial artístico e processo de criação. Nesse sentido, René Passeron lembra que “aquilo que Aristóteles denominava a causa material da obra não é nada passiva, e a obra será produto ambíguo de uma luta entre a subjetividade do artista e as necessidades técnicas do material” (PASSERON, 1997, p. 109). É importante ressaltar que, ao analisar o processo de criação, alguns conceitos se entrelaçam, criando uma rede de relações não visíveis no objeto final, pois, afinal de contas, de acordo com Sandra Rey (2002, p. 135), “O que a pesquisa em arte requer de modo agudo é difícil exercício da razão e da sensibilidade”, e, nesse sentido, a autora complementa:

O sensível deve ser constantemente balizado pelo racional, de forma que o trabalho não se perca na subjetividade, e o racional deve ser permeado constantemente pelo sensível de modo a não cercear a obra com normas e condutas exteriores a ela (REY, 2002, p. 135).

Portanto, na busca por encontrar o equilíbrio nessa pesquisa, o processo de criação é abordado em relação ao conceito de deriva e em relação a questões da arte contemporânea, como a gravura no campo expandido e as escolhas técnicas tomadas durante a execução da obra. Sobre o método de pesquisa, afirma Sandra Rey:

Traçar genealogias, reconhecer filiações, estabelecer análises comparativas e diálogos com produções de artistas cujas produções são merecedoras de reconhecimento, sejam eles contemporâneos ou da história da arte, constitui o campo de investigação no qual o artista buscará estruturar um método a partir do seu processo de criação e das questões conceituais, históricas e teóricas aí implicadas (REY, 2016, p. XX).

Dessa forma, a percepção de elementos da paisagem, sobretudo durante o exercício da deriva, constitui e impulsiona formas de criar.

A deriva como elemento estético

Existe uma diferença entre praticar caminhada e deriva. Todavia, essa separação acontece para fins didáticos, pois, em diversos momentos, elas se sobrepõem. Rebeca Solnit em seu livro “A história do caminhar” (2016), afirma que normalmente o caminhar é encarado como uma questão prática, como uma forma de se deslocar entre espaços. No entanto, além dessa questão prática, existem significados diferentes implícitos em várias categorias de caminhadas, pois,

[...] o objeto do caminhar é, em certo sentido, a maneira como investimos atos universais de significados particulares. Da mesma maneira que o comer ou o respirar pode ser investido de significados culturais absurdamente diferentes, do erótico ao espiritual, do revolucionário ao artístico. É aí que essa história começa a fazer parte da história da imaginação e da cultura, da espécie de prazer, liberdade e significado que tipos diferentes de andanças e andarilhos procuram em momentos diferentes (SOLNIT, 2016, p. 19-20).

Em sua pesquisa, a autora aborda diferentes motivações para caminhadas, o que, em certa medida, ajudou-me a pensar sobre meu processo criativo, pois, quando caminho, chega um momento em que começo a divagar, a pensar em assuntos que surgem de maneira inesperada. Conforme Solnit, “o ritmo da caminhada produz uma espécie de raciocínio ritmado, e a travessia de uma paisagem ecoa ou estimula a travessia de uma série de

pensamentos” (2016, p. 23). Em meio às minhas caminhadas, os problemas imediatos do dia a dia cedem lugar a novos projetos visuais.

Na busca de compreensão do que pode simbolizar a caminhada, Merlin Coverley afirma que: “Por milênios, acreditou-se que o ato de caminhar, assim como os ritmos corporais que ele incorpora, reflete ou gera os processos mentais do pensamento abstrato” (COVERLEY, 2014, p. 12). Todavia, dentre os diversos sentidos gerados por caminhadas, interessa-nos especificamente a relação entre a caminhada e a produção artística. Nesse contexto, Francesco Careri (2013), indica o Dadaísmo como o primeiro movimento a explorar a caminhada com esse fim:

Em 1921, o movimento dadá organiza em Paris uma série de “visitas-excursões” aos lugares banais da cidade. É a primeira vez que a arte rejeita os lugares célebres para reconquistar o espaço urbano. A visita é um dos instrumentos escolhidos pelo dadá para realizar aquela superação da arte que será o fio condutor para a compreensão das vanguardas sucessivas (CARERI, 2013, p. 28-29).

Para Careri (2013, p. 71), essa é “uma operação esteticamente consciente, dotada de muitos comunicados de imprensa, proclamações, panfletos e documentação fotográfica”. Aqui, vale ressaltar, que os dadaístas exploravam o acaso programado, considerando todas as possibilidades do percurso somadas ao diálogo entre arte e vida, mas sem deixar de documentar as ações como intenção estética.

Apesar de considerar os esforços dos dadaístas, foi somente mais tarde, em 1958, que Guy Debord formaliza a Teoria da Deriva. De acordo com Visconti (2014), o conceito de deriva consiste em perambular sem um destino definido, escolhendo, ao acaso, o próprio trajeto a ser seguido. Inicialmente, esses deslocamentos deveriam acontecer a pé, mas, eventualmente, poderiam utilizar outras formas de locomoção, como cita Careri sobre uma descrição de Debord (1958), em que ele sugere “percorrer Paris durante uma greve de transportes públicos pegando carona sem interrupção, com o pretexto de piorar a confusão fazendo-se transportar a um lugar qualquer” (CARERI, 2013, p. 90). Não obstante, a deriva como ação artística, ultrapassa as fronteiras geográficas da Europa:

As práticas inaugurais efetuadas em diversas cidades e territórios europeus na primeira metade do século XX repercutiram em outros desdobramentos que ocorreram nos Estados Unidos, quando os artistas do Minimalismo e da *Land Art*, a partir dos anos 60, adotaram a caminhada como experiência estética profunda, inteiramente centrada no campo das artes visuais (REY, 2010, p. 274 – 275).

Nesse sentido, ao final da década de 1960, a prática da deriva com cunho artístico passou a se firmar mundialmente, contudo, de forma autônoma e singular (VISCONTI, 2014). Enquanto Carl Andre constrói esculturas minimalistas que precisam ser seguidas ao redor ou mesmo sobre elas, Richard Long, normalmente associado à *land art*, caminha sobre lugares, deixando apenas os sinais de sua passagem, operando com a caminhada em si. Nas palavras de Careri (2013, p. 113), “Com Long, passou-se do objeto à ausência do objeto”.

Já nas décadas de 1960 e 1970, a prática da caminhada estava presente nos processos criativos de vários artistas. Embora, em muitos casos, não haja uma relação direta com o conceito de deriva forjado pela internacional situacionista, esse conceito esteve, direta ou indiretamente, implícito nas escolhas desses artistas. Nos anos 80, houve um retorno ao ateliê, diminuindo as produções ligadas às derivas, porém, nos anos 90, diversos artistas retomaram questões presentes nos anos 60 e 70 (VISCONTI, 2014). Essa dinâmica, nas produções contemporâneas, demonstra uma não linearidade nas produções artísticas e a possibilidade de redimensionar conceitos em outros tempos e contextos.

Visconti (2014) aborda, por exemplo, dois desvios do conceito inicial: a deriva imóvel e o movimento invisível. O primeiro trata de obras que se utilizam de mapas, como a obra em que Yoko Ono cria um mapa imaginário e o utiliza em um espaço real. Já o movimento invisível acontece quando os artistas criam cartografias imaginárias, inventando lugares ou retratando espaços quase oníricos.

Em minhas produções, é possível que haja um misto entre a deriva, como deslocamento do artista, e a deriva como conceito operatório, atravessando todo o processo de criação, uma vez que, de acordo com Rey, “as operações não são apenas procedimentos técnicos, são operações de espírito, entendido aqui, num sentido amplo” (REY, 2002, p. 129-130). Assim sendo, a deriva como operação artística, pode ser considerada como um propósito pessoal que assumo a todo instante, aguardando o inusitado, mesmo quando estou participando de uma atividade rotineira.

Em se tratando das caminhadas nas montanhas, percebo um padrão na dinâmica da socialização com os amigos. No início da trilha, conversamos sobre assuntos diversos como, por exemplo, problemas, vitórias da semana, família ou mesmo assuntos aleatórios. Porém, ao decorrer do dia, existem momentos em que o cansaço ou mesmo os diferentes ritmos de caminhada de cada participante, acabam gerando distanciamentos, ocasionando instantes em que estamos sós ou em silêncio. Em circunstâncias como essas, me percebi, diversas vezes, criando mentalmente novos trabalhos artísticos, estabelecendo metas para projetos de novas gravuras.

Inclusive, por vezes, já saio de casa com a intenção de encontrar imagens em algum momento do trajeto, me preparando para formar uma espécie de arquivo visual. Ao encontrar algo que me chame a atenção, registro em esboços a lápis, fotografia, ou memorizo para trabalhar futuramente.

A obra “Interação involuntária” teve, justamente, sua gênese em uma dessas andanças. Primeiramente, convidei um amigo para fazer uma caminhada. Decidimos o trajeto no momento em que nos encontramos. Optamos por fazer uma travessia que compreende a passagem por três montanhas: Canal, Ponta Amarela e Vigia. Essa travessia se localiza na Serra do Mar, no Município de Piraquara, no Paraná. Por se tratar do montanhismo, a travessia tinha por objetivo atingir os três cumes e retornar para a base da montanha.

Contudo, ao passar pela entrada de uma caverna, pedi para meu amigo se posicionar contra a luz e realizei um ensaio fotográfico. Inicialmente, eu tinha como intenção explorar a baixa tecnologia, utilizando um celular comum, que gerava uma imagem com baixa resolução. Procurei também borrar algumas imagens e exagerar no alto contraste. Não se tratava de registrar o momento, mas de captar formas para posteriormente desenvolver um trabalho no ateliê (figura 1). A fotografia ali praticada servia para a captação de uma pré-imagem, que se transformaria ao longo do processo de criação.

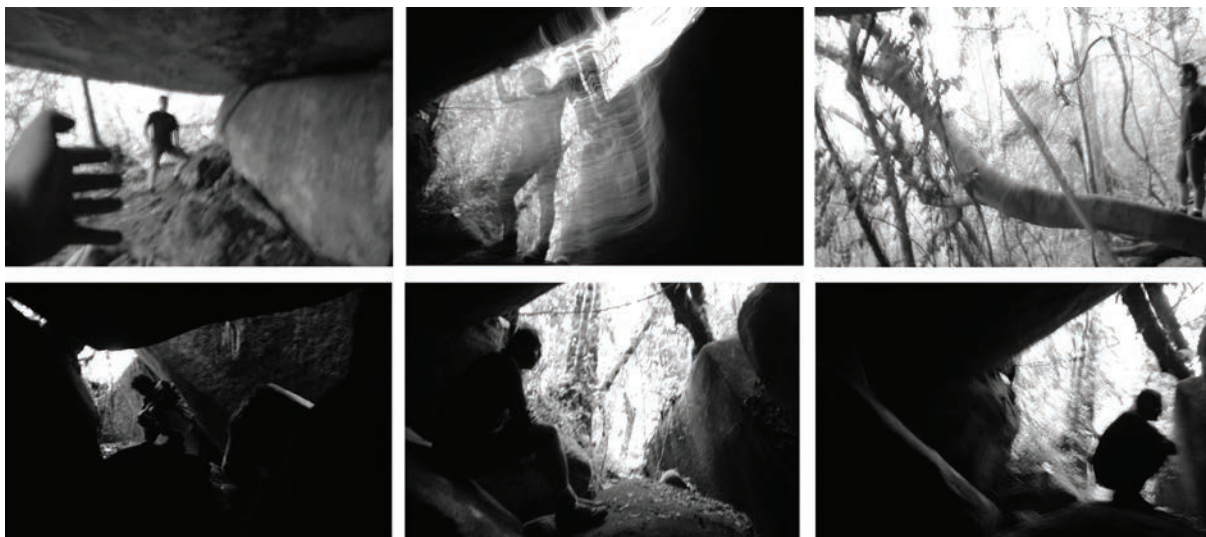


Figura 1. Ensaio fotográfico. Captação de imagem na travessia Canal, Ponta Amarela, Vigia.
Fonte: Arquivo do pesquisador.

Dentre as inúmeras imagens selecionadas, separei seis que apresentavam potencial para serem desenvolvidas em gravura (figura 1). Assim, iniciei o processo sem definir exatamente onde a gravura poderia me levar. A partir desse momento, outras questões técnicas e conceituais, como a gravura no campo expandido, passaram a ser levadas em consideração.

Relações entre deriva, gravura e campo expandido

Quando elegemos a gravura como meio de produção artística, partimos da relação entre técnica e poética. Normalmente, essa não é uma escolha fácil, pois é preciso fazer uma equação mental, considerando o tempo para o desenvolvimento da imagem e as qualidades estéticas que cada técnica pode oferecer. Conforme Marco Buti (2002, p. 17):

A partir do momento em que associa a gravura a um projeto poético, o artista seleciona no arsenal técnico disponível apenas o necessário para produzir os signos correspondentes à manifestação integral do seu pensamento afetivo, incluindo dúvidas e desejos.

Em relação ao projeto inicial, é interessante não o considerar de forma hermética, para, assim, conseguir tirar proveito do acaso, ou mesmo dos resultados obtidos durante as várias etapas de construção da imagem. Nesse sentido, as técnicas de gravura ficam subordinadas aos projetos poéticos, os quais, em muitos casos, necessitam subverter os procedimentos tradicionais. Afinal, de acordo com Sandra Rey, “hoje os artistas se sentem livres para fazer arte da maneira que desejam, instaurando novos procedimentos que respondam com eficácia a suas ideias e conceitos, e balizam sua experiência no mundo” (2016, p. 16).

No entanto, as técnicas de gravura se constituem por algumas etapas básicas, como a preparação da matriz, a gravação da imagem e a impressão. Mas, apesar da necessidade de rigor da técnica, é possível trabalhar de forma experimental, uma vez que “A gravura, em virtude de seus fundamentos químico-físicos, fecunda um vasto campo de inter-relações internas aos seus próprios devires” (KANAAAN, 2016, p. 31). No caso da serigrafia, que é a técnica utilizada nos trabalhos em questão, desde a construção da arte final, até a exploração do suporte em que será impresso, podem acontecer desvios. A gravura sob esta ótica “é mais que experimental: é a soma das

experimentações com sua crítica” (BUTI, 2002, p. 17), proporcionando um espaço no qual o artista possa materializar seu pensamento.

Para além da técnica em si, o conceito de gravura no campo expandido tem contribuído para a compreensão de produções gráficas que dialogam com o espaço e com a tridimensionalidade. Foi Rosalind Kraus (1984) quem criou o termo campo expandido, ao refletir sobre como a categoria escultura não dava mais conta de obras tridimensionais como a *land art*, por exemplo. Esse debate abrange as artes gráficas, sobretudo a partir da década de 1990:

Deixando de pensar a gravura enquanto reunião de técnicas de gravar imagens sobre superfícies para pensá-las enquanto modo de reprodução de imagens, a situação se modifica. É possível lembrar então da obra de Andy Warhol e, mais recentemente, a obra de Barbara Kruger, por exemplo. Porém, tanto o primeiro como esta última investem em meios de reprodução de imagens mais identificados com a sociedade pós industrial, onde a despersonalização e a seriação do produto é, mais do que nunca, o que conta (CHIARELLI, 2002, p. 128).

De acordo com Resende (2000), foi a partir dos anos 90 que as mostras oficiais de gravura no Brasil passaram a aceitar as produções de gravura no campo expandido. Essa reflexão chega a alterar as produções do Clube de gravura do MAM de São Paulo, por exemplo. Conforme Cauê Alves (2007), “foi a partir de 1996, depois da saída de Pérez Sola do museu e de mudanças na presidência e diretoria, já na gestão de Tadeu Chiarelli, que o Clube mudou substancialmente de orientação”, aproximando as produções do clube às discussões contemporâneas sobre gravura. Nesse contexto, “[...] o artista Iran do Espírito Santo vai propor uma serigrafia sobre um toco de madeira, *Still*, 1987/1997, um suporte não convencional, rompendo de vez com o limite entre a gravura e a escultura” (RESENDE, 2000, p. 244).

Artistas como Elias Muradi, José Resende, Emmanuel Nassar, Sandra Cinto e Laurita Salles produziram gravuras tridimensionais para o clube. Laurita Salles, por sua vez, “tem trabalhado com essas tecnologias que fazem uso de uma das mais tradicionais técnicas da gravura, a água-forte, para desenvolver a sua obra/pesquisa, das mais consistentes dentro da linguagem gráfica” (RESENDE, 2000, p. 245).

Outro evento importante da área foi a Mostra Rio Gravura, em 1999, cuja pretensão era a de ser a maior e mais completa exposição de gravura realizada no Brasil. A mostra contou com gravuras tridimensionais dos artistas Waltércio Caldas, Laurita Salles, Niura Bellavinha, Alice Yamamura, Maria de Lourdes Gomes, João Atanásio, Mônica Barki, entre outros. No total “foram mais de cinco mil obras expostas em 70 mostras e 50 instituições participantes” (SEVERO, 1999, p. 8).

Pensando sobre as questões da gravura no campo expandido e, sobretudo, sobre aquelas ligadas à tridimensionalidade, dou continuidade à minha produção em ateliê.

Tendo a deriva como conceito operatório e estando atento para o que o processo pode oferecer, permito-me experimentar a sobreposição de imagens, por vezes alterando completamente a imagem inicial. Com ajuda de um *software* de edição, sobreponho a última fotografia selecionada a imagens de fungos captadas em outras derivas (figura 2).



Figura 2. Fotografia selecionada e imagem editada - Prova de impressão em serigrafia.
(Fonte: Arquivo do pesquisador.)

Após editar a imagem, a utilizei como arte final para gravar a matriz na técnica de serigrafia, passando assim por mais uma etapa de transformação. Na sequência, optei por um suporte de tecido, o voil, pela transparência, leveza e facilidade para se moldar no espaço. A forma e o cheiro também eram questões importantes no processo de criação, então o tecido foi cortado em formato triangular, serigrafado e tingido com erva mate, para ganhar cor e exalar um aroma incomum em obras visuais. A estampa foi impressa repetidas vezes com variações de cor, passando do preto para tons de verde, do escuro para o claro.

Nesse período, o trabalho fez parte de uma série de gravuras que dialogavam com o espaço físico. Essa gravura, em especial, foi pensada para ser instalada no canto da sala de exposição, ocupando parte de duas paredes (Figura 3).



Imagem 3. Obra “Interação Involuntária”, instalada em três espaços distintos: Museu Municipal de Arte de Curitiba/PR, Barracão Antártica em Joinville/SC, Usina do Gasômetro em Porto Alegre/RS.
Fonte: Arquivo do pesquisador.

É importante ressaltar que, nesse caso, a montagem também fez parte do processo criativo. No Museu Municipal de Arte, a obra foi instalada em três pontos, gerando uma forma leve, mas dificultando a visualização da imagem impressa. A ideia era provocar a aproximação pelo olfato e pela curiosidade em tentar decifrar a imagem. Uma segunda versão da obra, exposta no Barracão Antártica, foi fixada em quatro pontos (a segunda fotografia da imagem 3), sugerindo um outro formato, mas ainda provocando pelo cheiro de mate e dificuldade de visualização da impressão. Em uma terceira montagem, dessa vez na Usina do Gasômetro, as duas peças foram montadas juntas, potencializando as proposições anteriores.

No conjunto de obras expostas, propunha-se que o visitante experimentasse um tipo de deriva, caminhando por gravuras tridimensionais, por vezes passando por entre tecidos pendurados, tingidos com diferentes materiais naturais, como: urucum, açafrão, erva mate, uva, entre outros.

Considerações finais

A produção gráfica atual tem dialogado com questões da Arte Contemporânea, considerando tanto novas demandas políticas e sociais, quanto novas categorias de produção. A linguagem gráfica perpassa diversos meios e técnicas, do laborioso trabalho em ateliê às gráficas comerciais.

Nesse capítulo, priorizou-se um aspecto do diálogo entre a gravura e o campo expandido: o relativo à tridimensionalidade na gravura contemporânea. Dada a complexidade presente nos processos criativos, lançamos luz à relação entre o referido diálogo, o conceito de deriva e questionamentos acerca do espaço físico. Contudo, nada impede que, futuramente, outras questões sejam suscitadas por esse conjunto de obras.

Ao operar com o conceito de deriva, tomo consciência de que o processo de criação em gravura é um projeto ativo, que se afirma e/ou se modifica a cada etapa, pois, da captação de imagem à exposição em uma mostra, é possível alterar os planos iniciais. Nesse contexto, colocar-se à deriva não é estar perdido, mas participar atento às etapas do trajeto, ajustando os rumos sempre que for mais promissor.

Afinal de contas, o vento no rosto e o cheiro do mato não me levaram só ao cume das montanhas, também me conduziram para momentos introspectivos, para momentos de criação e para novas derivas...

Referências

- ALVES, Cauê. Reprodutibilidade e democracia: reflexões sobre o Clube de Gravura do MAM, sua história e o sistema de arte. In: ALVES, Cauê; SANT'ANNA, Margarida. **Clube de gravura: História do Clube de Colecionadores do MAM/Museu de Arte Moderna de São Paulo**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007. Catálogo de exposição.
- BUTI, Marco; LETYCIA, Anna. **Gravura em metal**. São Paulo: USP/Imprensa oficial do Estado, 2002.
- CHIARELI, Tadeu. **Arte internacional brasileira**. São Paulo: Lemos, 2002.
- COVERLEY, Merlin. **A arte de caminhar: o escritor como caminhante**. São Paulo, Martins Fonte, 2014.
- KRAUSS, Rosalind. **A Escultura no Campo Ampliado**. Tradução Elizabeth Carbone Baez. Rio de Janeiro: Revista Gávea, nº 1, 1984.
- PASSERON, René. Da estética à poética. **Revista Porto Arte**, v. 8, n. 15, p. 103-116, nov. 1997. Porto Alegre: Instituto de Artes/UFRGS, 1997.
- RESENDE, Ricardo. Os desdobramentos da gravura contemporânea. In: KOSSOVITCH, Leon; LAUDANNA, Mayra; RESENDE, Ricardo. **Gravura Brasileira: arte brasileira do século XX**. São Paulo: Cosac & Naif/Itaú Cultural, 2000.
- REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). **O meio como ponto zero: metodologia de pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 123 – 140.
- REY, Sandra. DesDOBRamentos da paisagem. In: BULHÕES, Maria Amélia; KERN, Maria Lúcia Bastos. **Paisagem: desdobramentos e perspectivas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.
- REY, Sandra. Apresentação. In: KANAAN, Helena. **Impressões, acúmulos e rasgos: procedimentos litográficos e alguns desvios**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- SEVERO, Helena. Um trabalho de parcerias. In: GRILO, Rubens; DUARTE, Paulo Sérgio; FARIAS, Agnaldo; COUTINHO, Wilson. **Mostra Rio Gravura**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1999. Catálogo de exposição.
- SOLNIT, Rebeca. **A História do caminhar**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- VISCONTI, Jacopo Ceivelli. **Novas Derivas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

7

*Audiovisual: poéticas e processos em
Arte/Educação*



Lucia Gouvêa Pimentel

Audiovisual poéticas e processos em Arte/Educação

Lucia Gouvêa Pimentel
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Áudio, vídeo e criatividade

Áudio e vídeo sempre foram parceiros ideais em diversas formas de apresentação e, mais fortemente, nas produções cinematográficas. Em relação às apresentações educacionais, no século XX o acoplamento de projetor de *slides* e gravação em fita magnética se apresentando de forma sincronizada era o recurso mais usado quando se pretendia fazer uma apresentação audiovisual, antes que o computador se alastrasse de maneira mais espraída por diversas camadas sociais.

Nos dias atuais, os aparatos tecnológicos com possibilidades audiovisuais trazem a possibilidade de mais intimidade, uma vez que os sistemas computacionais são cada vez de menor tamanho e menos peso, com mais possibilidades de uso e facilidades de manuseio, sendo transportados junto ao corpo, quase fazendo parte dele.

Se, por um lado, elaborar um audiovisual com projetor e toca-fitas trazia vários desafios, principalmente o de aprender a lidar com os equipamentos, por outro lado, essa aprendizagem trazia a oportunidade de maior conhecimento dos processos de elaboração de imagem e de som. Era preciso aprender como tirar fotos mais adequadas – quer fossem elas de situações com pessoas, quer fossem de materiais ou arranjos propositalmente feitos para a sequência pretendida. Era preciso aprender como coadunar som e imagem em diferentes equipamentos para que a apresentação tivesse um efeito similar ao do cinema. Ou seja, o manuseio tecnológico era preocupação primeira ao se pensar na montagem de um produto audiovisual. E esse era o nome genérico para esse tipo de produção: audiovisual, distinguindo-o do cinema.

Com os equipamentos à disposição nesta segunda década do século XXI, as preocupações deslocam-se menos para o conhecimento mais profundo do aparato tecnológico e mais para o processo de produção e de aprendizagem dos princípios do que seja essencial para o resultado desejado.

O uso do aparelho celular para fazer vídeos é comum para quem tem o equipamento que possibilita gravações de imagem e som. Quando se pensa no ensino/aprendizagem de audiovisual, no entanto, um dos propósitos é o de tentar reverter o uso comum do equipamento para um uso diferente, em que a pressa e a economia de palavras não são a tônica. O que se pretende é algo resultante de ações pensadas com vistas a um produto estético.

Criatividade passa a se relacionar, então, tanto com a escolha de equipamento, programa e materiais com os quais se vai produzir o audiovisual, quanto ao uso que se vai fazer deles para conseguir a realização de um objeto artístico não tangível que possa provocar pensamentos e afectos artísticos.

Audiovisual

De maneira ampla, audiovisual é toda a produção que se utiliza concomitantemente de elementos visuais e elementos sonoros. Assim, em uma produção audiovisual, som e imagem compartilham os mesmos momentos em sequência, não podendo ser dissociados sob pena de haver grande perda de entendimento ou de fruição para quem está assistindo. Ver e ouvir ao mesmo tempo uma produção midiática é o que caracteriza, de maneira geral, o audiovisual.

Até recentemente, a presença do audiovisual na escola se relacionava com a projeção de produções cinematográficas para que os estudantes assistissem e delas pudessem tirar alguma mensagem moral ou informações sobre algum conteúdo de determinadas disciplinas escolares.

Em 2014 foi promulgada a Lei nº13.006¹, que determina a obrigatoriedade de haver a projeção de duas horas de películas de cinema nacional na educação básica, e dispõe que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

Segundo Fresquet e Migliorin (s/d), o então senador Cristóvão Buarque, autor do Projeto de Lei, justificou a necessidade da lei tendo em vista que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala”. E acrescentou que

¹ A Lei 13.006, de 26 jun. 2014, acrescenta o inciso 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996.

a ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação, que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto. (p.5-6)

Nesse contexto, @s estudantes são considerad@s consumidor@s de obras já prontas, não para estudos sobre como produzi-las, mas como espectador@s, que devem assistir aos filmes e comentar sobre eles, caso sejam demandad@s. Cabe a@ys docentes ou à direção da escola a escolha dos filmes a serem exibidos, de acordo com sua intenção.

Ao declarar que um dos objetivos da educação que estaria sendo contemplado pelo cinema na escola é o “deslumbramento com as coisas belas” e que o “cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas”, o parlamentar demonstrou não estar familiarizado com as concepções contemporâneas da arte, bem como das pesquisas sobre ensino/aprendizagem em Arte do final do século XX e do início do século XXI. Também não levou em consideração as condições de infraestrutura da maioria das escolas, que não possuem um espaço e equipamentos adequados para a projeção de filmes com qualidade e com a acomodação d@s estudantes de maneira adequada.

Além disso, seria preciso detectar quantos profissionais da educação têm conhecimento da produção cinematográfica brasileira e se os mesmos assistem a essas produções de maneira a terem condição de fazer escolhas consistentes para preencher a lacuna apontada pelo próprio autor do Projeto de Lei: “os jovens que não têm acesso a obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico” (idem, p.6).

Pode-se dizer que, atualmente, o acesso a produções cinematográficas é bem maior, em virtude das plataformas de *stream*, a postagem nas redes sociais e em espaços virtuais. A título de exemplo, se antes só tínhamos filmes sobre indígenas feitos por não indígenas, hoje há uma série de artistas indígenas que se dedicam ao cinema, como: Sueli e Isael Maxacali, Larissa Ye’padiho Duarte (Tukano), Kamikia Kisedje (Wawi), Genito Gomes (Guarani Kaiowá), Divino Tserewahú (Xavante) e Patrícia Ferreira (Guarani Mbya), dentre outros. Vári@sdel@s foram premiad@s por seu trabalho e é uma grande contribuição para o estudo das culturas indígenas tê-l@s presentes nas escolas.

É importante destacar que os filmes feitos por não indígenas sobre indígenas, ou seja, sobre a temática indígena, tinham a forte conotação folclórica, mas atualmente há um crescimento de representantes de diversos povos originários atuando não somente enquanto protagonistas de suas próprias narrativas, mas também se destacando enquanto ator@s, produtor@s, montador@s, roteiristas, diretor@s, fotógraf@s, figurinistas, maquiador@s etc.

É certo que por meio das produções cinematográficas é possível conhecer outros lugares, outros povos e outras culturas, bem como transitar entre realidade e ficção, propiciar o desenvolvimento do senso crítico e do senso estético. Mas como garantir isso nas condições do ambiente físico das escolas e de sobrecarga profissional d@s docentes? Assistir a um filme individualmente na tela de um celular não gera o mesmo impacto que assistir a um filme projetado em uma tela grande e apropriada, com a turma toda reunida. Também é preciso que @ docente tenha tempo e condições para assistir a vários filmes, para que possa escolher o mais adequado para projetar na escola e provocar discussões e construções de conhecimento a partir delas.

Além disso, é preciso que haja pessoas que trabalhem tanto com Audiodescrição quanto com Libras, para que tod@s @s estudantes sejam plenamente atendid@s. A lei é importante, mas dar as condições para que ela se efetive a contento é essencial.

Ainda no âmbito da legislação, é importante notar que a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, cuja versão completa foi publicada em dezembro de 2018, as artes audiovisuais são desprezadas enquanto forma de expressão artística. Na educação infantil, o audiovisual aparece em uma citação junto a artes visuais, dança música e teatro, no item que se refere a “conviver com diferentes manifestações artísticas” (BNCC, 2018, p.41). Em outra citação, no item EI01EF07, no intuito de “Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.)”. (idem, p.50)

No ensino fundamental aparecem em três indicações como forma de registro e ligadas à tecnologia, e uma vez no conjunto de artes visuais, dança, música e teatro, não havendo qualquer citação relativa à construção de conhecimento artístico audiovisual específico. No ensino médio, audiovisual é citado três vezes no conjunto das artes circenses, de artes visuais, da dança, da música e do teatro, como uma possibilidade de criação autoral.

Registre-se, ainda, que o audiovisual aparece mais vezes, na BNCC, ligado à tecnologia e como forma de registro em outros componentes curriculares, como em Educação Física, por exemplo, ficando claro que não é dada a devida importância à possível construção de conhecimentos específicos de artes audiovisuais. É preciso, portanto,

que docente e discentes abram a demanda por conta própria e busquem meios de trabalhar artisticamente nesse campo.

Audiovisual e criatividade

Atualmente, com maior disponibilidade tecnológica, há também maior possibilidade de produção audiovisual na escola. Não há mais a preocupação de que @s student@s não saibam lidar com os equipamentos, uma vez que agora estes não são estranhos ao dia a dia das pessoas que, em maior ou menor grau, lidam com esses instrumentos cotidianamente.

É sabido que as diferenças de acesso à internet e equipamentos computacionais são imensas em nosso país continental, mas pode-se considerar que cada vez mais as pessoas carregam consigo aparelhos de transmissão e recepção audiovisual.

Com isso, o campo das mídias se amplia enormemente, uma vez que deixam de ser lugares estáticos e passam a ser também espaços que não são precisamente delimitados e circunscritos a um tempo e um espaço específico, como em sala de projeção no cinema, na televisão ou em galeria de arte.

Santos (2015) aponta mudanças profundas no modo como se organiza o nosso conhecimento sobre tecnologia.

Isso porque, com a assimilação intensiva dos aparatos técnicos nas práticas culturais correntes, a tecnologia perde progressivamente seu caráter enigmático e deixa, pouco a pouco, de ser aquela caixa-preta acessível apenas a uma quantidade restrita de especialistas e corporações que fazem girar a indústria da tecnologia.

No mesmo ritmo em que os sistemas computacionais são incorporados no cotidiano, o conhecimento sobre tecnologia tem se popularizado, favorecendo o acesso de um público sem formação especializada a um saber específico. (p.19)

Segundo o autor, isso acontece porque há um movimento para que o conhecimento tecnológico midiático seja popularizado, considerando que todas as pessoas, independentemente de terem formação especializada ou não, devem ter acesso a processos tecnológicos que permitam que elas se comuniquem e divulguem o que sabem, sentem, estão fazendo etc.

Fundadas na ideia de que o conhecimento deve ser compartilhado e gratuito, multiplicam-se as comunidades que desenvolvem e distribuem tecnologia, oferecem apoio técnico (em fóruns, redes sociais e outros canais) e disponibilizam uma vasta documentação sobre software e hardware de acesso livre. Graças a iniciativas como estas, agora é possível que, com um pouco de tempo e vontade, qualquer pessoa sem formação especializada em tecnologia possa programar aplicativos, montar seu hardware e produzir suas próprias ferramentas e componentes. (idem, ibidem)

A partir dessa premissa, pode-se dizer que será necessário trabalhar criativamente, tanto em relação às propostas pedagógicas quanto em relação às atividades a serem desenvolvidas, para que seja possível ultrapassar da posição de “consumidor@” para a posição de “elaborador@” de obras audiovisuais. Isso acarreta que há necessidade de preparação para que docentes e estudantes compartilhem as experiências e os conhecimentos construídos de maneira aberta e clara, cada qual em seu papel. Se - comumente - docentes têm mais conhecimentos em relação a possibilidades de solução de problemas estéticos, por exemplo, estudantes têm mais atualização com programas e redes onde buscar informações técnicas necessárias para a execução de máquinas demandadas por alguns projetos. Não se trata de criar apenas modos de fazer, mas criar também máquinas de fazer, e isso exige criação e inovação por parte do grupo ensinante/aprendente.

Santos (2015), referindo-se à produção artística contemporânea, diz que

Seja pela subversão dos aparelhos existentes, pela intervenção nos circuitos e fluxos de informação ou pela invenção de aparatos experimentais de mediação, desde a videoarte até as manifestações experimentais mais recentes da artemídia, os artistas sempre estiveram interessados em se inserir dentro das máquinas de produção simbólica para, a partir desse lugar, propor rearticulações críticas e qualitativas das suas estruturas internas de funcionamento. (p.20-21)

Entender como materiais comuns podem ser destinados a fins inusitados, como realizar a construção de máquinas alternativas que tenham o fim desejado, como organizar esteticamente essas máquinas, como escolher as opções mais adequadas de execução e de projeção, e tantos outros itens exigidos para a produção audiovisual não é tarefa simples e individual. Há necessidade de um coletivo que perceba o contexto social, as novas formas de comportamento corporal, as novas inserções espaciais, como se dão as relações humanas atuais e pense, discuta e chegue a soluções viáveis de produção.

São conhecidas as limitações por parte de muitas das escolas com o que se refere à abertura a novas metodologias pedagógicas e práticas artísticas. Também são conhecidas as limitações de espaços e tempos escolares à criatividade. Mas talvez seja no componente curricular Arte, e mais especificamente no campo das artes audiovisuais, que o docente tenha a chance de cooptar e se unir a docentes de outros componentes curriculares para elaborar projetos em que o coletivo é necessário e o resultado seja prazeroso para todos.

Tomando-se o conceito de que criatividade, de acordo com Montuori (2006 apud CAMARGO-BORGES, 2020, p.6), é “o ato de reunir ideias e perspectivas que parecem paradoxais, no sentido de que elas mantêm características que normalmente não são mantidas juntas ou pelo menos não foram pensadas juntas”, o desafio de formar um coletivo docente/discendente para a produção audiovisual também traz a “compensação” de participar de estudos e discussões que só são possíveis acontecer nesse contexto pedagógico, em que não há predominância de valor entre as diversas áreas de conhecimento, na medida em que cada contribuição é igualmente importante para o sucesso do projeto.

Dessa forma, pode-se dizer que a produção audiovisual traz também a possibilidade de trabalho da *inteligência coletiva*, termo cunhado por Pierre Lévy. Segundo Lévy (2003, p.28 apud BEMBEM; COSTA, 2013, p.141), a inteligência coletiva é “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

Os saberes são compartilhados tanto pela memória quanto pelas percepções da adequação ao trabalho que está sendo realizado, aliando conhecimentos já construídos à imaginação e promovendo uma aprendizagem compartilhada e a construção de novos conhecimentos. No caso do audiovisual, essa construção também está imbuída do componente estético. Pode-se, ainda, integrar o componente político de uma aprendizagem que vai reverberar em outras áreas do conhecimento e em outras instâncias das vidas de docentes e discentes, ou seja, essa ação reverte em prol da coletividade, uma vez que não está apenas no plano da cognição ou no plano da subjetividade individual.

Pode-se dizer, então, que há outros ganhos ao se trabalhar com audiovisual no contexto escolar. O compartilhamento de saberes, a construção de novos saberes a partir da inteligência coletiva e o exercício da estética e da ética se fazem presentes no coletivo de produção audiovisual.

Algumas considerações

Não há um modo ou um método paradigmático para o ensino/aprendizagem de artes audiovisuais na escola. É importante que cada docente crie seu coletivo, sua metodologia e seus objetivos para esse aprendizado.

Na época em que as tecnologias computacionais e digitais fazem parte integrante da sociedade contemporânea – e as artes audiovisuais são parte importante dessa sociedade – novos dispositivos, novas máquinas, novas formas de elaborar obras de arte que possam gerar tanto processos de individuação quanto compor o campo do ensino/aprendizagem das artes audiovisuais por meio da criatividade.

Alguns questionamentos ainda podem ser feitos e merecem discussão mais ampla no âmbito do componente curricular Arte: Que ensinamentos/aprendizagens sobre audiovisual são adequados à prática escolar? Como compartilhar e coletivizar conhecimentos e processos sobre produções audiovisuais? Quem vai ensinar o quê e quem vai aprender o quê? Quais os meios mais adequados para incentivar a aprendizagem tanto dos princípios básicos de imagem e som, quanto da integração entre eles? Como trabalhar criativamente, considerando os âmbitos pedagógicos e os de prática artística em audiovisual?

Certamente cada docente e cada discente tem vários outros e, por isso, é necessário estabelecer um coletivo para cada situação com cada turma na escola. Espera-se que o coletivo escolar consiga se reunir e discutir propostas que venham a dinamizar o exercício docente, criando inovação e desafios para uma pedagogia mais colaborativa, afetiva e compartilhada no espaço escolar.

Que a imaginação possa fluir e ter pouso nas produções audiovisuais escolares.

Referências

BEMBEM, Ângela H. C.; COSTA, Plácida L. V. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. *In Perspectivas em Ciência da Informação*, v.18, n.4, p.139-151, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pci> Acesso em: 20/12/2021.

CAMARGO-BORGES, Celiane. **Criatividade e Imaginação**: a pesquisa como transformação de mundo. ARJ, v. 7, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em:

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *In FRESQUET, Adriana (org.). Cinema e educação: a lei 13.006 - Reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, p.4-23,s/d.

SANTOS, Cesar Augusto Baio. **Máquinas de imagem**: arte, tecnologia e pós-virtualidade São Paulo: Annablume, 2015.

8

Poéticas sonoras en la educación audiovisual



Gabriela Augustowsky
María Victoria Rey

Poéticas sonoras en la educación audiovisual

Gabriela Augustowsky
Universidad Nacional de las Artes (UNA). Argentina

María Victoria Rey
Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Argentina

Presentación

En los últimos años los niños, niñas pasaron de ser espectadores a ser también realizadores, creadores de material audiovisual. En América Latina, se observa el surgimiento y desarrollo de numerosas iniciativas en las que chicas y chicos realizan cortometrajes de animación, documentales y piezas de ficción.

Las diferentes propuestas educativas postulan lo audiovisual como un campo fértil para el despliegue de la imaginación, la expresión individual y colectiva, la exploración lúdica, el desarrollo de la autoconciencia, el trabajo colaborativo, el acceso y la democratización de prácticas y saberes históricamente reservados a las elites.

El incremento es realmente notable, se ofrecen talleres de creación audiovisual en escuelas, municipios, universidades, espacios recreativos, ámbitos de intervención comunitaria. La educación audiovisual se expande y va configurando su propio campo de saberes e investigación.

En este contexto, del estudio de las prácticas surge que los componentes sonoros del audiovisual han sido por lo general menos tratados y explorados didácticamente que los componentes visuales (Augustowsky, 2017). Usualmente, en los procesos de realización en ámbitos formativos, el sonido se deja para la etapa final y este se concibe ligado a una representación realista del mundo. Así, en términos didácticos el sonido se evidencia como un espacio algo desaprovechado y a la vez como una temática que requiere ser indagada con mayor profundidad. Desde esta perspectiva, algunas preguntas orientan nuestras búsquedas:

¿Cómo sonorizan los niños y niñas sus realizaciones audiovisuales? Así como se ha postulado la existencia de un dibujo infantil, ¿es posible hablar de un sonido infantil?

¿Existe una relación entre el sonido y la identidad, entre el universo sonoro y los propios territorios? ¿Cómo propiciar una enseñanza audiovisual situada? ¿Cómo crear audiovisuales que aborden de manera creativa sus componentes sonoros?

A continuación presentamos algunos conceptos, reflexiones y propuestas para abordar y discutir el rol y las posibilidades del universo sonoro en la educación audiovisual.

Un origen sonoro

El cine fue sonoro desde sus orígenes. Edison inventó el *kinetograph* para acompañar su fonógrafo y, de esta manera, los primeros filmes fueron acompañamientos visuales de grabaciones sonoras. Luego, el éxito internacional de los hermanos Lumière con sus vistas mudas y el desarrollo masivo de las películas mudas de Charles Phaté demoraron la incorporación generalizada del sonido. El cine existió sin el registro de un sonido; el único sonido que en ocasiones acompañaba la proyección era la música tocada en vivo por un pianista, un violinista o una pequeña orquesta.

Los primeros filmes sonoros fueron motivos cortos, canciones grabadas, sainetes cómicos, discursos y sermones. Los largometrajes de ficción con sonido grabado aparecieron en 1926 (*Don Juan*) y en 1927 (*The jazz singer [El cantante de jazz]*), y rápidamente este se constituyó en un elemento fundamental de la representación fílmica.

Cabe señalar que el advenimiento del cine sonoro tuvo también sus resistencias artísticas, por ejemplo Charles Chaplin consideraba que el sonido anulaba la imaginación y la belleza del silencio, su primera película con voces es el “El gran dictador” de 1940.

La técnica del sonido evolucionó en dos direcciones: por una parte, con la invención de materiales que transportaban el sonido (el salto fundamental fue la banda magnética) y, por otra, con las técnicas vinculadas con la postsincronización y la mezcla, que posibilitaron el reemplazo de los sonidos de registro directo por otros que podían agregarse posteriormente, tales como ruidos suplementarios, música, efectos especiales.

En términos estéticos e ideológicos es posible reconocer un cine auténticamente mudo, al que le faltaba la palabra y reclamaba la existencia de una técnica de reproducción sonora para producir una analogía con la realidad; y un cine que buscaba y que asumía el lenguaje de las imágenes a partir de su expresividad máxima. En este último

se situaron las primeras vanguardias francesas, los cineastas soviéticos y el expresionismo alemán. Asimismo, estas dos vertientes delimitaron dos actitudes contrapuestas: el cine como un reflejo perfecto del mundo real y el cine como una forma para la cual era necesario establecer la no coincidencia del sonido con la imagen, a fin de no someterlo a las lógicas del teatro (AUMONT y MARIE, 2001).

En la actualidad prima la noción de un sonido fílmico que refuerza y acrecienta los efectos de lo real. Pero, aún así, la representación sonora y la visual no son de un mismo orden y esto se manifiesta en un comportamiento muy disímil en el espacio representacional del filme. Si la imagen fílmica es capaz de evocar un espacio parecido al real, el sonido construye otra dimensión espacial.

Esta condición habilita la exploración de poéticas y prácticas pedagógicas que se alejan del sonido como subsidiario de la imagen y de la creación audiovisual sólo como representación de lo real.

Las bandas sonoras en las creaciones audiovisuales infantiles

Una práctica pedagógica extendida con niñas y niños es la realización de animaciones con la técnica “cuadro a cuadro” o *stop motion*. En las animaciones creadas por chicos y chicas, el sonido asume un lugar distintivo, las bandas sonoras que incluyen en sus audiovisuales constituyen un rasgo singular, un componente tan único y original como sus producciones gráficas (ampliamente estudiadas durante el siglo XX).

Es importante destacar, que las obras audiovisuales realizadas por niños y niñas se comprenden y cobran sentido –tanto en sus dimensiones estéticas como pedagógicas– cuando se analizan en el contexto en que fueron creadas. Estas son el resultado de las configuraciones didácticas y dan cuenta de las cualidades o elementos que los adultos promueven, habilitan o admiten a partir de sus modos de entender la creación audiovisual y la educación¹.

Algunos de los rasgos que se observan con mayor frecuencia son en las piezas realizadas por los pequeños son:

- El uso adecuado de la técnica de animación de arte plano (recortables) con los niños de entre 4 y 8 años. Aun cuando se propone a los chicos de estas edades emplear plastilina u otro material corpóreo, lo “aplanan” en el proceso de la animación.

¹ Véase: “La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto” (AUGUSTOWSKY, 2015). Versión completa disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38971/1/T37739.pdf>

- El aprovechamiento del “tiempo breve” del cortometraje. La mayoría de las obras cuenta un episodio, acontecimiento o relato en minutos; los chicos se las ingenian para contar “algo” aun en segundos y desestiman las escenas en las que “no pasa nada”.
- En la animación, tanto de arte plano como de arte corpóreo, la presencia de todos los componentes y rasgos evolutivos de la producción plástico/visual.
- La creación de imágenes grupales híbridas, aditivas, con componentes heterogéneos (materiales, técnicas, texturas, escalas, morfología). La exigencia de conformar una imagen grupal hace que los chicos combinen, junten, acoplen, yuxtapongan sus producciones individuales y generen una nueva imagen en función de lo que desean contar.
- Las estructuras narrativas lineales, en muchos casos, sostenidas por canciones, cuentos, adaptaciones literarias. Este rasgo es en gran parte producto de la acción de los docentes; en general, se trata de un docente que escucha y “toma”, pone en valor, acompaña las ideas de los chicos.
- El “estallido de lo verosímil”, producto de las negociaciones intergrupales.
- Al igual que con los dibujos, las historias de los chicos son difíciles de incluir en un género cinematográfico en términos adultos; en muchos casos, transitan por varios géneros en pocos minutos.
- El uso frecuente del humor, la sátira y la ironía.
- El uso de títulos y créditos, habitualmente realizados con la caligrafía de los niños. Esta convención cinematográfica enseñada por los adultos, se recrea y asume sus propias cualidades estéticas en las creaciones infantiles.
- La disposición de los niños a la tarea grupal, a la negociación, que se manifiesta en los guiones y en las imágenes. Si bien esta disposición es compartida con otras tareas, resulta fundamental para que la producción audiovisual pueda concretarse.

En cuanto al sonido, en las bandas sonoras se destacan las voces de los niños y niñas en los relatos y efectos que generan climas y texturas sonoras infantiles, tan distintivas y únicas como sus dibujos.

Ruiditos, susurros, canciones, gatos que cantan aullando, voces de monstruos, zombis, risas, voces nasales y respiraciones proponen un clima de juego, de infancia, difícil de explicar con palabras. Es similar, quizás, a la banda de sonido de sus juegos, soliloquios, secretos que se murmuran al oído de un amigo.

Algunos ejemplos de estas “bandas sonoras infantiles” se encuentran en las piezas realizadas en el marco del Proyecto “Animate a Animar” de la Universidad Nacional de Lanús, Argentina².

² Véase en : <https://www.youtube.com/watch?v=oF0xljJunZE&list=PLaazxazS0KDrfxw3pzKxNg4Yt9ctRo-V-&index=>

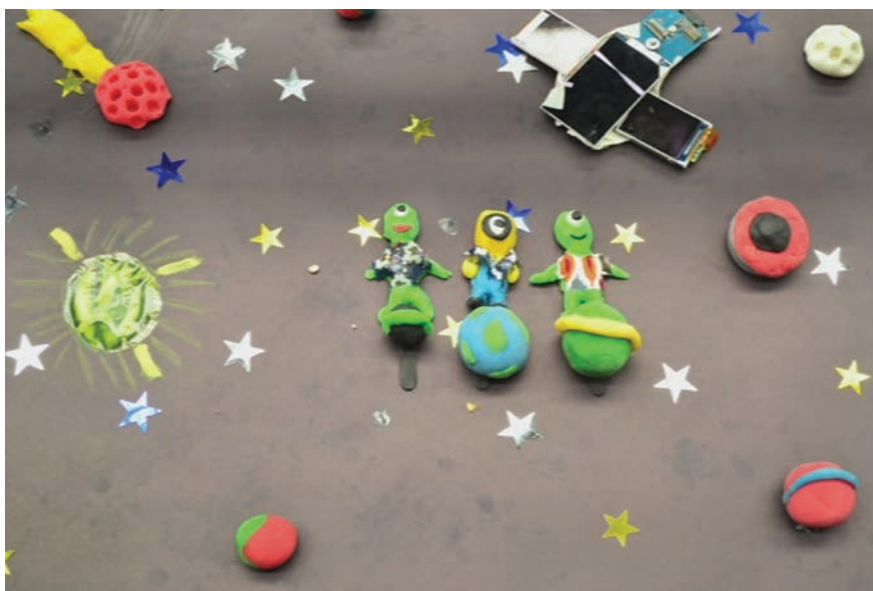


Figura 1. "Puuuum!!!!". Fotograma del corto de animación "El fin del universo". Proyecto Animate a animar, UNLa. Buenos Aires, Argentina. Fuente: UNLa

En esta dirección, recuperando los aspectos lúdicos y para abordar la enseñanza del sonido como parte del lenguaje audiovisual en la Educación Inicial (3 a 5 años), el colectivo "Cine + Chicos" (Boido, Fradkin y otros, 2007) propone en sus talleres las siguientes actividades:

- a) Mirar cine silente y reconocer el silencio como una forma expresiva.
¿Cómo entendemos lo que sucede si nadie hablar? ¿Qué sucede si quitamos la música? ¿Qué sucede si ponemos otra música?
- b) Explorar y escuchar atentamente los sonidos del interior del aula, los del exterior, los de la naturaleza, los que hacen los objetos y las voces.
- c) Fabricar teléfonos con latas e hilos, para reconocer como la voz "viaja" a través del hilo.
- d) Reconocer y crear sonidos con el propio cuerpo.
- e) Imaginar y crear - con las manos, cantando, con instrumentos o elementos- los sonidos que se pueden dar a una imagen fija (fotos, dibujos, pinturas).

f) Sonorizar imágenes en movimiento (quitando el volumen a dibujos animados que los niños y niñas ya conocen), crear nuevos ruidos, voces, musicalizar con instrumentos.

Paisajes y Cartografías sonoras. Territorio e identidad

Las creaciones audiovisuales que se realizan en ámbitos formativos nos ofrecen una oportunidad para “territorializar” las producciones, es decir pensarlas y hacerlas desde los territorios que habitamos en pos de una construcción identitaria local, personal y comunitaria. Se trata de brindar herramientas para desmontar estereotipos, lugares comunes y construir formas críticas, no estereotipadas, de creación audiovisual.

En esta dirección, en muchas ocasiones convocamos a los chicos a que dibujen o tomen fotos de los espacios que habitan (el barrio, la ciudad, la escuela); pero muy pocas veces se realizan registros de los sonidos de esos lugares; como lo expresa Valeria Luiselli en su novela “Desierto sonoro”:

Ahora que estábamos por dejar atrás un mundo entero, el mundo que habíamos construido, no teníamos casi ningún registro, ningún paisaje sonoro de nosotros cuatro: la radio por las mañanas y los últimos ecos de nuestros sueños mezclándose con las crisis mundiales, los descubrimientos, las epidemias, el despiadado clima; el molinillo de café, los granos convirtiéndose en polvo; la ignición de la estufa generando un aro de fuego sobre la hornilla; el borboteo de la cafetera[...] el rechinado metálico del metro antes de detenerse [...] el zumbido de las calles atestadas [...] (Valeria Luiselli, *Desierto sonoro*, p. 46)

¿Cómo suena tu mundo, tu casa, tu territorio? ¿Qué sonidos quisiéramos guardar, conservar, compartir?
¿Qué dicen estos sonidos de nosotros, de nuestras comunidades y culturas?

El concepto paisaje sonoro, fue acuñado inicialmente por el escritor y pedagogo musical canadiense R. Murray Schafer (1933-2021) en su libro *The tuning of the world* (El sonido del mundo) de 1977. La noción de paisaje sonoro en la actualidad es tratada y problematizada en diferentes disciplinas artísticas y sociales como la antropología, el urbanismo, la salud, la sociología, la ecología, la música, para dar cuenta de las sonoridades de los espacios y la relación que se construye con las personas como productoras y receptoras de los sonidos de un lugar.

El Paisaje Sonoro está conformado por aquellos sonidos que son característicos de un lugar en un determinado momento, estos van variando a lo largo del tiempo y de la historia.

En el audiovisual “Sonidos de mi Barrio. Paisajes Sonoros de La Merced, ciudad de México”, las niñas y los niños cuentan qué es un Paisaje Sonoro y por qué creen que es importante registrar las sonoridades de su barrio.



Figura 2: Fotograma de Sonidos de mi Barrio. Paisajes Sonoros de La Merced, ciudad de México.
Fuente: <https://vimeo.com/286422445>

Los chicos destacan: “Es importante tener un archivo para nuestros hijos, les podemos enseñar nuestros sonidos que antes escuchábamos”; “Hay sonidos que antes no había escuchado”; “Me sentí feliz de escuchar mis propios sonidos”; “Hay cosas que sólo escuchas ciertos días y a ciertas horas”; “A la mañana venden colchones”. La posibilidad de reconocer, distinguir, escuchar, poner en valor, atesorar para el futuro, comunicar y compartir propicia modos de conocer y nuevos encuentros, afectivos, inesperados, poéticos, con el propio entorno cotidiano.

Las Cartografías Sonoras son una forma de registrar y presentar sonoridades ancladas a determinados lugares. La noción de cartografía implica identificar una ubicación espacial, por ejemplo a través de la localización en mapas. Registrar y documentar las características sonoras de un territorio, posibilita una aproximación y reconocimiento particular de los espacios y las personas que los habitan. La construcción

de Cartografías Sonoras, puede servir para sensibilizar sonoramente, se emplea además para el desarrollo de proyectos comunitarios y colaborativos con diferentes propósitos.

Estos procesos se realizan a través de plataformas en la Web, pero también se desarrollan en acciones, talleres, muestras o instalaciones.

Explorar el sonido. algunas pistas didácticas

¿Y si comenzamos la creación del audiovisual por su sonido? La exploración sonora habilita estrategias didácticas situadas en los propios territorios y creativas de modo re-articulado, es decir orientadas a la construcción de redes, que favorezcan el intercambio y la cooperación (YÚDICE, 2013). El sonido, además invita a asumir el audiovisual en sus formas “poéticas” en el sentido original del término que implica hacer, fabricar, crear. No se trata de representar de manera realista el mundo, sino también de imaginarlo, re-inventarlo.

A continuación, una serie de actividades entendidas como ideas abiertas, pistas no prescriptivas que se pueden realizar de manera individual o en pequeños grupos para luego desarrollar instancias grupales para debatir o compartir lo realizado.

- Percibir

Elegir dos lugares diferentes, uno interior y otro exterior.

Realizar una escucha atenta de 5 minutos de día y 5 minutos de noche en cada lugar.

Redactar una descripción o realizar dibujos de cada escucha detallando todo lo percibido (sonidos específicos, generales, diferentes de planos sonoros).

Una vez realizado el ejercicio, hacer una puesta en común para compartir grupalmente lo percibido.

- Paisaje sonoro

Registrar (grabar) los sonidos de nuestros espacios, puede ser la casa, la plaza, la escuela.

Crear una clasificación para “ordenar” esos sonidos.

Luego revisar y discutir con el grupo:

¿Por qué o con qué criterios elaboraron esas categorías? Si tuvieran que volver a registrar los sonidos: ¿usarían esas categorías, las cambiarían? ¿Cómo nos condicionan las categorías audiovisuales preexistentes al momento de registrar nuestros propios lugares?

- Combinaciones audiovisuales

Realizar combinaciones “no literales” sonido/imagen e imagen/sonido con el fin de generar extrañamiento e inventar nuevas combinaciones, ubicadas/amarradas en un territorio específico.

Sonido-Imagen

Sintonizar en la radio o la televisión un programa informativo. Con ese sonido ambiente registrar fotográficamente alguna de las siguientes imágenes: un animal (puede ser perro, gato, pájaro o el que encuentren); la radio o el televisor que está emitiendo el sonido; alguna parte de su propio cuerpo: pueden ser los pies quietos o caminando, las manos, el rostro, etc.

Imagen-Sonido

Realizar una fotografía o video de un objeto que se perciba como una textura, es decir que no se reconozca acabadamente qué elemento es. Para esto resulta útil acercarse mucho o alejarse y ubicarse en posiciones no convencionales (cabeza abajo, “torcido”, cerca del suelo, etc.). Al registro de esta textura incorporar luego alguno de los siguientes sonidos:

- música/s: pueden probar distintos tipos de música cantadas o sin voz.
- sonido ambiente del lugar dónde están haciendo el registro.
- el sonido que emite algún aparato eléctrico o motor (auto, licuadora, tractor, etc)

¿Qué elementos (visuales o sonoros) se vinculan con “nuestro territorio” o por el contrario, se asemejan a las producciones audiovisuales convencionales “desterritorializadas” ¿Por qué?

- Composición sonora

Realizar una composición sonora de aproximadamente 3 minutos de duración utilizando solamente sonidos (voces narradas o actuadas, entrevistas, efectos, ambientes y/o música). Los sonidos pueden ser capturados puntualmente utilizando grabador y micrófono, o también utilizar materiales ya grabados, descargados de internet o de cualquier otra fuente.

Otras actividades como crear librerías o archivos, construir cartografías sonoras del barrio, visitar la escuela

y los lugares cotidianos capturando sus sonoridades, convocan a los chicos a crear desde y en su universo sonoro, que se amplía y enriquece en cada exploración.

Conclusiones

El universo sonoro, aunque menos estudiado e investigado, es un componente potente para una educación audiovisual creativa y situada.

Los niños y niñas en sus creaciones audiovisuales otorgan un lugar significativo al sonido, en las bandas sonoras incluyen sus voces, ruidos, canciones, murmullos que constituyen expresiones propias de la infancia y nos ofrecen así una oportunidad de labor didáctica.

Indagar y descubrir los paisajes sonoros posibilita abordar el entorno cotidiano y trabajar en los propios territorios, generando interés, empatía y nuevos modos de producir, a fin de ir desmontando estereotipos y lugares comunes en la realización audiovisual.

El sonido propone a los chicos y chicas un encuentro afectivo y a la vez reflexivo con sus lugares, la naturaleza, la casa, el barrio, las calles, la escuela y quienes los habitan.

Para finalizar, la exploración sonora mediante actividades concretas, invita a realizar audiovisuales que se distancien de la idea de “representación real del mundo”, habilita formas poéticas para re-inventarlo e imaginar otros mundos posibles. Esperamos que estas líneas sean un aporte en esta dirección.

Referencias

- AUGUSTOWSKY, Gabriela (2017). **La creación audiovisual en la infancia**. De espectadores a productores. Buenos Aires: Paidós.
- AUMONT, J. y MARIE, M (2001). **Diccionario crítico y teórico del cine**. Buenos Aires: La Marca.
- BOIDO, Pablo, FRADKIN, Julieta y otros (2007). **Cine + Chicos**. El lenguaje audiovisual en el Nivel Inicial. Provincia de Buenos Aires: Dirección del Nivel Inicial, DGEy C..
- LUISELLI, Valeria (2019). **Desierto sonoro**. Buenos Aires: Editorial Sigilo.
- RINCÓN, Omar (2020). “Comunicación desde el territorio. Con la gente y por la democracia”, En Sánchez Castiblanco, J. y Cantillo Turbay, L. (Ed.), **Sentidos locales**. Reflexiones sobre colectivos de Comunicación en Colombia. Ministerio de Cultura.
- YÚDICE, George (2013). “La creatividad rearticulada”, en N. García Canclini y J. Villoro **La creatividad redistribuida**. México, Siglo XXI editores, Embajada de España en México, aecid.

Webgrafía y Recursos

Audiomapa -Proyecto de investigación colaborativo dedicado a compartir, explorar y archivar el paisaje sonoro de Latinoamérica.

<http://www.audiomapa.org/>

Bancos de sonidos gratuitos - Programa Escuela al Cine - Chile <https://escuelaalcine.cl/recursos-didacticos/bancos-de-sonido-gratuitos-para-tu-corto-metraje/>

Serie Oficios del Cine - “Música y Sonido” - Programa Escuela al Cine - Chile

<https://youtu.be/YvaXT6eb58c>

Sonidos de mi barrio - Ciudad de México - Sitio Web - Paisajes Sonoros

<https://sonidosdemibarrío.org/>

Sonidos de mi Barrio. Paisajes Sonoros de La Merced, ciudad de México

<https://vimeo.com/286422445>

Paisajes Sonoros - Cartografía Sonora de diferentes territorios del mundo

Cartas del mar al galeras

<https://www.cartasdelmaralgaleras.org/cartografia>

Piezas sonoras - Proyecto Argentina Suenas - Universidad Nacional de Tres de Febrero

<https://soundcloud.com/argentinasuenas>

Proyecto IDIS (Investigación en Diseño de Imagen y Sonido).<https://proyectoidis.org/crono/>

Proyecto Quipu

<https://youtu.be/GGxli2Z8rZo>

Zavaleta en pandemia, la vida en el barrio en tiempos de COVID-19

<https://youtu.be/-cJwgMuSvBo>

9

*Arte na educação:
o que fazer com a arte?*



Josélia Schwanka Salomé

Arte na educação: o que fazer com a arte?¹

Josélia Schwanka Salomé

Universidade Tuiuti do Paraná²

Todo esforço educacional não pode prescindir de uma atenção para com essa sabedoria primeira de que dispomos, a estesia, especialmente em tempos como os atuais, em que parecemos envolvidos por uma conspiração a favor de sua negação, a anestesia.
(DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 121-22)

Para início de conversa

A epígrafe que abre esta discussão aponta para questões que não são novas na educação, mas que pela sua recorrência justificam a importância de voltarmos a elas. Assim, trazemos a pergunta título deste trabalho: o que fazer com a arte na educação?

Inicialmente cabe considerar que a arte na educação tem suscitado discussões entre os teóricos da área que destacam a sua contribuição na formação humana como uma possibilidade de o ser humano interagir com o mundo que o cerca de forma criativa e crítica.

Porém, se a importância e a necessidade da arte na educação é ponto comum nas discussões, na prática pedagógica essa questão ainda se apresenta como uma incógnita, na medida em que as indefinições conceituais que norteiam a área ainda são presentes nas práticas educativas com arte.

De um lado temos uma prática pedagógica voltada a desenvolver um pensamento divergente e analítico acerca das questões que envolvem a arte na sociedade, e de outro lado, o trabalho desenvolvido que beira a um tecnicismo pautado na execução de trabalhos práticos sem o compromisso com a formação humana. Essa

¹ Este trabalho traz excertos da tese não publicada da autora: “A Desumanização dos Sentidos: um estudo sobre a arte na educação escolar brasileira nas últimas décadas do século XX”, defendida em 2011 na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.

² Doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora da Universidade Tuiuti do Paraná-UTP no Programa de Pós-graduação mestrado e doutorado em Educação. Coordenadora de Pesquisa, Iniciação Científica e Editoração Científica da mesma instituição.

falta de coerência e fundamentação teórico-prática promove escassas possibilidades de espaço para o ensino, a aprendizagem e a vivência com a arte.

É nesse movimento de ensinar e aprender, pautado na necessidade de se despertar a consciência para a arte como formadora do humano, que o aluno vai encontrar condições de desenvolver a profundidade da sua expressão e construir o conhecimento em arte que envolve o fazer e pensar artísticos e estéticos.

O ensino da arte nas escolas necessita, portanto, ser pensado para além dos aspectos cognitivistas, enfocando também as diferentes possibilidades de trabalho como meio de formação dos sentidos humanos, o que certamente contribuirá para o desenvolvimento de uma atitude crítica frente ao mundo que cerca o aluno envolvido neste processo.

Arte e o Conhecimento do Sensível

Como abordamos anteriormente, a contribuição da arte e do seu ensino para a formação humana suscita questionamentos sobre os porques da arte na escola. Dentre estes questionamentos temos a educação estética que, na discussão deste texto, é o mote para a compreensão da necessidade da arte no processo de formação humana.

Entendemos que a educação é uma das possibilidades de transformação no ser humano, conforme Saviani,

Isso porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (SAVIANI, 2003, p.7)

Neste contexto, ensino da arte tem o aspecto de uma colcha de retalhos que agrupa as diversas experiências metodológicas pelas quais a educação formal já transitou, apontando para avanços e retrocessos no processo educacional em arte. Cabe-nos aqui ressaltar os aspectos pertinentes à nossa discussão e que tratam do ensinar e do educar em arte, numa escola aqui pensada no interior de um contexto histórico-social, econômico e político de uma sociedade concreta.

As metodologias para o ensino da arte acabam por engessar as leituras das imagens num único olhar para a obra de arte e, por conseqüência, na elaboração de trabalhos artísticos desprovidos de qualquer significação

pessoal. Essas metodologias, historicamente, têm se distanciado dos aspectos que abrangem o conhecimento do sensível, centrando-se nas questões que envolvem o conhecimento dos códigos desta linguagem, o que vem provocando uma perda da expressão individual dos alunos.

Sendo assim, os modismos presentes na educação não possibilitam uma prática pautada no trabalho com o saber sensível atado ao conhecimento intelegível particularmente o ensino da arte se enquadra nos modelos tradicionais de ensino, pautados na perspectiva de uma aprendizagem que se efetive de maneira homogênea, sem possibilidade que o aluno desenvolva um pensamento divergente do que é tratado na aula.

O trabalho desenvolvido na perspectiva de ensino pautado no adestramento, condiciona os alunos a desenvolverem atividades segundo o modelo estabelecido pelo professor, com estereótipos e cópias circulando livremente pelas salas de aula. Essas práticas recorrentes nas escolas, são reforçadas quando da necessidade de formação para o mercado de trabalho ou para a competição do vestibular.

Cabe aqui ressaltar que, diante do pensamento massificado, que domina as leis de mercado e consequentemente grande parte da sociedade, é importante salientar que a educação vinculada aos interesses políticos e econômicos é parte integrante da história da educação brasileira. O reconhecimento deste aspecto é fundamental para uma melhor compreensão da organização escolar brasileira, haja vista que a escola, por ser um dos elementos de superestrutura que forma a estrutura social, não deve ser estudada isoladamente.

E este questionamento volta ao início da discussão sobre o papel da escola e a questão da arte na educação, no que concerne ao educar e ao adestrar. Importante refletirmos se a escola possibilita aos alunos um olhar crítico sobre a realidade que os cerca ou está simplesmente repassando normas e técnicas que deverão ser repetidas, sem a perspectiva de um questionamento ou de uma tentativa de mudança.

Se voltarmos aos tempos de escola entre as décadas de 1960 e 1970, aqui no Brasil, certamente alguns se lembrarão das aulas de arte centradas nas experimentações com materiais diversos ou na aprendizagem de desenhos, cópias de modelos e realização de trabalhos manuais. Essas aulas, geralmente de caráter prático numa tradição vinculada à destreza, giravam em torno do dom e ao gosto do professor.

A partir da década de 1980 importantes discussões educacionais acontecem em nível mundial e se refletem no Brasil, advindas de diversas causalidades, dentre elas as tendências educativas dominantes e os valores sociais que regem cada época.

Numa avalanche de reformas, mudanças nas leis e normas reguladoras e regulamentadoras do funcionamento da educação, mudanças nos currículos e na própria organização da escola, o século XX termina com vários questionamentos e incertezas quanto aos rumos da educação. No quadro do ensino da arte, a garantia da sua presença na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394-96 e nos currículos das escolas, bem como as tentativas de superar as abordagens desprovidas de significação para a formação dos alunos são os motes para as discussões desenvolvidas por arte-educadores.

Estas mudanças e entraves necessitam ser analisados considerando as relações existentes entre sociedade e escola no intuito de aprofundar as questões relativas ao trabalho com a educação estética, haja vista que, desde a divulgação da proposta triangular como norteadora para o ensino da arte, os arte-educadores vêm buscando subsídios para o trabalho na escola. Entendemos que a contribuição maior se dará neste debate por reconhecer na arte as possibilidades de trabalho com a educação (do) sensível. (DUARTE JR., 2010).

Entre o Sensível e o Inteligível

O ensino da arte tem o aspecto de uma colcha de retalhos que agrupa as diversas experiências metodológicas pelas quais a educação formal já transitou, apontando para avanços e retrocessos no processo educacional em arte. Cabe-nos aqui ressaltar os aspectos pertinentes à nossa discussão e que tratam do ensinar e do educar em arte, numa escola aqui pensada no interior de um contexto histórico-social, econômico e político de uma sociedade concreta.

Desta maneira, cabe iniciar esta discussão com a tendência pedagógica tradicional de ensino que passa a ser uma referência para as outras tendências por seu caráter de consagração e persistência no tempo, com o propósito de transmitir aos mais novos o legado cultural e científico acumulado historicamente pela sociedade. Este legado cultural diz respeito aos elementos que constituem uma cultura, como por exemplo, a arte, a política, as organizações sociais, a ciência, dentre outros. São elementos constituídos pelo homem no “[...] ato de ordenar e estruturar o mundo percebido, através de símbolos.” (DUARTE JR., 1988, p. 50)

Conhecer a cultura possibilita ao educando o entendimento desta como algo processual, da qual ele também é um dos agentes, quando participa deste processo, ao perceber que “criando cultura, o homem é por ela constituído” (DUARTE JR., 1988, p. 56). No entanto, o seu estudo de maneira crítica esbarra nos aspectos basilares desta tendência

que tomam o professor como o detentor do conhecimento e o aluno um mero receptor, não possibilitando, por vezes, um pensamento divergente do expresso pelo professor acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

O conhecimento repassado pelo professor aos alunos é feito por meio de atividades de fixação dos conteúdos, com pouco ou nenhum espaço para as discussões e problematizações. A ausência da perspectiva de uma análise crítica da realidade contribui ainda mais para o processo de alienação e adestramento, uma vez que os conteúdos trabalhados são tratados como verdades absolutas.

A concepção de arte trabalhada pelo professor perpassa pelo belo, no sentido de bom, de bem acabado e de útil para alguma coisa, reforçada na valorização do produto do trabalho, no qual a cópia de modelos rege os procedimentos e metodologias a serem empregados nas aulas de arte.

É comum que, nas aulas de arte, as atividades estejam centradas em atividades de completar os desenhos impressos como passatempo ou descanso da mente após as aulas de matemática ou ciências. Sendo assim, sem identidade própria e numa escola que não propicia espaço para o seu desenvolvimento a arte não assume o seu papel de ampliar a visão de mundo do aluno pelo contato com as produções artísticas e visuais por meio do trabalho com o conhecimento sensível e inteligível da arte.

A perspectiva do trabalho com arte na escola como passatempo e recreação num sistema educacional que hierarquiza as disciplinas, reforça a utilização desta como instrumento de adestramento do fazer e acaba por consagrá-la ao status de atividade menor em relação às demais disciplinas cujo teor é intelectual. O sentido utilitário do trabalho artístico e a valorização da repetição de modelos buscando desenvolver nos alunos hábitos de precisão e organização, torna-se importante elemento diante da competitividade acirrada presente na sociedade com vistas ao mercado de trabalho.

Em contraponto a essa realidade, outras práticas na arte-educação dizem respeito à necessidade de aproximação do aluno com a sua expressão e o seu potencial de criação. Entre os anos 1920 e 1960, as escolas brasileiras viveram experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista.

O ensino da Arte nesse momento voltou-se, em parte, para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo.

A esse respeito, temos que:

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação (BRASIL,1997, p.23)

Outro fator dominante na arte-educação e que apresenta reflexos neste início de século XXI diz respeito a tendência tecnicista, ainda predominante no âmbito das aulas de arte. No período pós-golpe de 1964, a tendência pedagógica tecnicista oficializou-se no Brasil visando à reordenação do sistema educacional. Desta maneira, a educação brasileira teve, no tecnicismo, a tendência pedagógica que mais se adequou aos ideais dominantes daquele momento histórico.

O tecnicismo enfatizava o método e os processos educacionais automatizando-os nos sujeitos. Nem o aluno nem o professor tinham o papel de destaque, mas sim a organização pedagógica operacional e técnica, transpondo para a escola o sistema de produção fabril, no qual o que importava era o processo, o aprender a fazer em que o marginalizado seria o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e o improdutivo. A educação estaria contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formasse indivíduos eficientes e aptos a dar a sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade (SAVIANI, 2002).

Importante ressaltar que as Leis 5.540 e 5.692 traziam nos seus princípios a ordem inversa da Lei anterior, 4024/61, como afirma Saviani:

[...] a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei 5.540/68 como na Lei 5.692/71. A diferença entre as duas orientações se caracteriza pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. (*Ibid.*, p.32)

Não cabe aqui a discussão aprofundada acerca das tendências pedagógicas para a educação e o ensino da arte, já apresentadas por autores como Dermeval Saviani, Ana Mae Barbosa, João-Francisco Duarte Júnior, dentre outros, mas sim, auxiliar na compreensão da questão central deste trabalho que versa sobre os caminhos

precorridos pela arte-educação no âmbito da educação, que amordaçaram as tentativas de trabalho voltadas ao desenvolvimento do conhecimento artístico aliando o saber sensível ao conhecimento inteligível.

E nesta perspectiva, a arte na escola necessita ser trabalhada como possibilidade de desvelamento do olhar, que muitas vezes se apresenta anestesiado ou condicionado a ver o que a escola e a sociedade determinam o que seja interessante e importante de ser visto.

Partindo desta premissa sobre a importância do ensino da arte, os aspectos e os rumos assumidos, particularmente no que se refere aos encaminhamentos que estão levando a conceber a arte numa dimensão cognitiva e trabalhando superficialmente a sua dimensão sensível, representam uma das possibilidades de acesso ao conhecimento desta área, constituindo-se num elemento para desafiar a percepção, a imaginação e os conceitos cristalizados pela sociedade.

A arte rompe com os olhares habitados aos estereótipos presentes no senso comum e abre para possibilidades de subversão do olhar. E nesta dimensão do sensível a arte na educação é uma possibilidade de superar a formação unilateral do homem quando alia o desenvolvimento dos conhecimentos sensíveis e inteligíveis na apreciação e estudo das obras de arte.

A isso temos em Vazquez que

A percepção estética, em primeiro lugar, comporta o caráter concreto, sensível, singular e imediato de toda a percepção. É a relação com um objeto que se faz presente ao sujeito de forma direta e imediata através dos seus sentidos: a visão e a audição, que são sentidos propriamente estéticos, ou ambos de uma vez (VÁZQUEZ, 1999, p. 140)

No momento em que a arte-educação discute a importância e a necessidade de um trabalho pautado no conhecimento sensível e inteligível da arte, torna-se imprescindível discutirmos o seu espaço na escola enfatizando sobremaneira, as políticas educacionais que orientam as práticas docentes. Ambas, políticas e práticas refletem os conceitos de educação, sociedade e mundo, expostos nos documentos e textos das leis e reforçados ou debatidos nos movimentos dos arte-educadores.

Algumas considerações finais

Apesar das adversidades pelas quais passam os arte-educadores desde a implementação da Educação Artística nos currículos na década de 1970, os resultados podem ser considerados como satisfatórios, porém, o fato de que as mudanças, quaisquer que sejam precisam de um tempo para acontecer, pois pressupõem modificações de atitudes, de entendimentos e vontade política.

É certo que as décadas de 1980 e 1990 representam os anos de efervescência dos movimentos de arte-educadores. A inserção da arte tal como se configura na Lei 5692 foi duramente criticada pelos arte-educadores, por ter sido pensada para uma educação completamente profissionalizante, deixando de lado os aspectos inerentes da arte na formação humana. E os resultados das discussões e movimentos gerados nesse período foram fundamentais para que possamos entender e analisar o atual estado do ensino da arte.

Entendemos que é por meio de experiências estéticas provocadoras dos sentidos, que o ensino da arte poderá dar voz às mudanças apregoadas pelo arte-educadores no sentido de que sejam implementadas rumo a uma educação para a humanização.

E para a concretização destas transformações faz-se necessário o envolvimento das políticas públicas na compreensão do processo histórico e papel enquanto determinante das ações, das intenções e das transformações através das práticas sociais. Somente com ações voltadas para o âmbito social, seja este de que natureza for - pedagógico, político, metodológico, didático, público, privado, é que conseguiremos estas mudanças. A mobilização de esforços para orientar tais transformações é o grande desafio que está posto neste momento histórico.

Novos movimentos de arte-educadores poderiam surgir para dar voz às mudanças que queremos que sejam implementadas rumo a uma educação para a humanização. Porém, nessa anestesia em que a sociedade se encontra, acham-se também os educadores - eis o duelo deste início de século XXI. E retirando o véu do pessimismo podemos acreditar que encontraremos alguns educadores que insistem em crer que a mudança seja possível, e que lutam por um mundo onde deixemos de ser mercadorias e nos façamos mais humanos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Rio de Janeiro: MEC, 1997
- DUARTE JR., João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. – 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1988.
- DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 35 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2003.
- SALOMÉ, Josélia Schwanka. **A desumanização dos sentidos: um estudo sobre a arte na educação escolar brasileira nas últimas décadas do século XX**. Orientado: João-Francisco Duarte Júnior. 2011. Tese (Doutorado), Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2011.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à estética**. Trad. Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

10

*A direção do filme "A Alma do Gesto":
gênese e concepções criativas e formativas*



Eduardo Tulio Baggio
Juslaine de Fátima Abreu Nogueira

A direção do filme "A alma do gesto": gênese e concepções criativas e formativas

Eduardo Tulio Baggio, Juslaine de Fátima Abreu Nogueira
Universidade Estadual do Paraná - Unespar, Brasil

Da pesquisa ao intento fílmico

A realização do filme documentário *A Alma do Gesto*¹ (Eduardo Baggio e Juslaine Abreu-Nogueira, 2020) teve início a partir de uma inquietação de pesquisa surgida no âmbito de debates ocorridos no grupo de pesquisa Cinecriare – Cinema: Criação e Reflexão (Unespar/CNPq). No ano de 2016, havíamos nos dedicado ao estudo de textos e filmes de cineastas que traziam reflexões sobre o fazer fílmico, sobre os seus processos de criação no cinema. Destacadamente, debatemos obras de Dziga Vertov² e Andrei Tarkovsky³. Tais reflexões viriam a ser desdobradas no ano de 2017 com a abordagem de textos que tratam de ideias de criação e de autoria no cinema, tais como *Nascimento de uma Nova Vanguarda: a câmera-stylo* (ASTRUC, 2012), *Uma Certa Tendência do Cinema Francês* (TRUFFAUT, 2005), *Ideias de Autoria* (BUSCOMBE, 2005), *O Ato de Criação* (DELEUZE, 1999) e *A Fábula Cinematográfica* (RANCIÈRE, 2013). Nesse contexto, surgiu a ideia de fazermos um filme que buscasse registrar e refletir sobre um processo de criação artística. Em princípio, não tínhamos uma definição de qual linguagem artística abordaríamos, mas logo pensamos na possibilidade de trabalharmos com a Têssera Companhia de Dança da UFPR (Universidade Federal do Paraná) porque uma das pesquisadoras de nosso grupo de pesquisa, a professora Cristiane Wosniak, que esteve na gênese da ideia de realizar o filme e veio a ser produtora da obra, é também integrante da companhia.

¹ O filme ainda está em fase de exibição em festivais de cinema, tendo sido selecionado, até o momento da escrita deste texto, para 16 deles, em 10 diferentes países e com 3 premiações. O trailer do filme pode ser visto em: <https://vimeo.com/457555646>

² Trabalhamos com textos e filmes de Dziga Vertov em três encontros do grupo. Textos: *Nós – Variante do Manifesto* (1922); *Kinoks- Revolução* (1923); *Kino-Glaz* (1924); *Extrato do ABC dos Kinoks* (1929); *O Amor pelo Homem Vivo* (publicado em 1958) e *Depoimento* (publicado em 1965). Filmes: *Kino Pravda* 1, 2, 3, 4 e 5; *Brinquedos Soviéticos* (1924); *Um Homem com uma Câmera* (1929) e *Três Canções para Lenin* (1934).

³ Trabalhamos com textos e filmes de Andrei Tarkovsky em cinco encontros do grupo. Textos: 2 capítulos do livro *Esculpir o Tempo em cada encontro*. Filmes: *Os Assassinos* (1956); *O Rolo Compressor e o Violinista* (1960); *A Infância de Ivan* (1962) e *O Espelho* (1974).

Desta forma, em fevereiro de 2017, fizemos uma reunião com a equipe coordenadora da Têssera, formada por Rafael Pacheco (diretor e coreógrafo), Cristiane Wosniak (coreógrafa), Helen de Aguiar (coreógrafa e bailarina) e Juliana Virtuoso (coreógrafa e bailarina). A proposta que apresentamos era a de fazer um filme documentário, sem caráter institucional, que registrasse e refletisse os trabalhos da companhia por um semestre, desde a seleção do elenco de bailarinas e bailarinos que ingressariam na companhia naquele ano, passando pelo processo criativo e pelos ensaios até chegar nas apresentações públicas do espetáculo resultante desse processo. Essa proposta foi prontamente aceita e, desde o início, houve uma interação bastante colaborativa entre a equipe da Têssera e a equipe da Unespar (Universidade Estadual do Paraná), notadamente do LICA (Laboratório de Investigações em Cinema e Audiovisual), que foi o suporte institucional vinculado à Unespar para a realização do filme a partir da proposição do grupo de pesquisa Cinecriare e do envolvimento de docentes, agentes e discentes dos cursos de Bacharelado em Cinema e Audiovisual e do Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo, que formaram a equipe de realização. Poucos dias depois da reunião, as filmagens começaram.

Antes do início das filmagens, nós, Eduardo Baggio e Juslaine Abreu-Nogueira, traçamos uma pergunta base que nos guiaria durante todo o processo de realização do filme e que tem, simultaneamente, um interesse de pesquisa em Artes e um interesse de criação artística: “Através de um filme dedicado a pensar uma obra artística, como registrar e refletir os atos criativos – gradativos, individuais e coletivos – que a constituíram?”⁴. Essa pergunta foi uma espécie de ponto de partida e também um ponto de retorno sempre que pensávamos em como deveríamos conceber a roteirização, as filmagens, a montagem e as etapas de pós-produção do filme. Junto a esta pergunta estava uma definição de uma espécie de *corpus*, novamente com um sentido de pesquisa e também de interesse artístico, que ficou definido da seguinte maneira: “O processo criativo da Têssera Companhia de Dança da UFPR no espetáculo *Black Dog*, cuja concepção coreográfica foi inspirada nas dores emocionais ligadas à depressão.”⁵

A partir dessas elaborações, na criação de *A Alma do Gesto*, operamos com um duplo ao mesmo tempo de radical abertura e de radical cercamento. Sobre a abertura, primeiramente, como condição constitutiva de toda a realização de um documentário, está a assunção da incerteza, isto é, do não saber como as coisas acontecerão, uma vez que no documentário estamos inexoravelmente diante do encontro – sempre misterioso – com o Outro. Assim, recusando qualquer discurso-clichê, este assumir e vibrar verdadeiramente com a não

⁴ Anotação feita durante o processo de concepção e de realização do filme *A Alma do Gesto*.

⁵ Anotação feita durante o processo de concepção e de realização do filme *A Alma do Gesto*.

certeza foi o primeiro gesto criativo que nos possibilitou a abertura de nossas lentes. Subvertendo os sentidos de fixação que a metáfora do olhar hegemonicamente carrega, foi como colocar o gesto do olhar quase que numa condição de escuta daquele grupo artístico de dança que estava construindo um espetáculo. Poderíamos dizer que os nossos gestos de filmagem, de roteirização e de montagem de *A Alma do Gesto* foram conduzidos por essa abertura à escuta da alma dos gestos do coletivo da Têssera. Havia ali corpos de bailarinas e bailarinos que eram conduzidos por seu coreógrafo, que estavam lá interpretando, dando vida aos gestos de criação deste artista e, neste sentido, criando com este coreógrafo. E a nossa câmera, na aposta observacional a que nos desafiamos, fora permanentemente interpelada por estes gestos que estavam co-criando e criando também os gestos das miragens do filme.

A observação nos parecia mais honesta para com o pressuposto fílmico em questão porque nos requisitava um contemplar, um colocar-se em presença singela, mas profundamente atenta, para que muito mais nossas câmeras fossem interrogadas pelos movimentos dos corpos, pela expressão de seus gestos e pelo acontecimento dos processos de criação. Seria este acontecimento e a atenção ao que ali aconteceria o que permitiria direcionar e modificar o nosso olhar. O modo observacional, neste caso, inspirou-nos como uma necessária clivagem que – longe de qualquer omissão, passividade e aleatoriedade – significaria que “a distância [...] é a delicadeza para com o acontecimento” (LARROSA, 2001, p. 84).

Mas os nossos gestos criativos – sobre o que filmar, como enquadrar, como roteirizar, como montar – precisavam responsabilizar-se por decisões. E as nossas decisões estavam sustentadas por um ponto que nos dava chão. As nossas escolhas de um dar a ver tinham também uma consciência permanente desde o início desta realização que nos possibilitou não ficar à deriva e poder criar. E, reiteramos, o que apoiava nossas escolhas vinha de uma pergunta de pesquisa. Trata-se de um filme que é um gesto também de pesquisa acadêmica em Artes. Assim, ter uma inquietação condutora – ou seja, pode um filme dar a ver e a pensar os atos criativos que constroem uma outra obra artística? – nos amparou em nossas formulações e escolhas criativas.

Dos princípios narrativos e estéticos e de seus desdobramentos no filme

Com a pergunta e o corpus citados em mente, delineamos alguns princípios para o filme que tinham sempre esses dois elementos base como diretrizes. Tais princípios podem ser divididos em duas

vertentes, uma narrativa⁶ e outra estética⁷. A vertente narrativa tinha, fundamentalmente, os seguintes princípios:

1) Nos interessava narrar os atos criativos que levassem à constituição do espetáculo *Black Dog*. Portanto, todas as pessoas envolvidas nesses atos eram personagens em potencial para o filme e estariam envolvidas na ação comum de criação e apresentação do espetáculo. Além disso, como perfil documental dessa narrativa, seguiríamos, majoritariamente, como mencionado, um modo de documentário observativo, no sentido de que esse modo “propõe uma série de considerações éticas que incluem o ato de observar os outros se ocupando de seus afazeres.” (NICHOLS, 2005, p. 148).

2) Partíamos de uma perspectiva que entende que criações coletivas são formadas a partir de aportes plurais, de várias pessoas, ainda que possam existir algumas dessas pessoas que centralizam ou coordenam o processo. Portanto, novamente, nosso olhar deveria ser guiado por um interesse múltiplo diante das pessoas que formavam a Têssera em uma espécie de rede de criação (SALLES, 2008).

3) Com o transcorrer das filmagens, iríamos afunilar o interesse por algumas das pessoas envolvidas no processo criativo do espetáculo, em um desenvolvimento de roteiro paralelo às filmagens e, até mesmo, paralelo ao trabalho de montagem. Assim fizemos para que tivéssemos condições de obter um filme documentário com uma narratividade reconhecível via personagens principais, mesmo sabendo que isso não corresponderia necessariamente à presença ou relevância dessas pessoas no espetáculo. Ou seja, algumas pessoas vieram a ter uma presença mais intensa no filme se comparadas a outros de seus colegas da companhia, sem que isso significasse que no espetáculo tal relação de intensidade se configurasse da mesma forma. Entendemos que esse é um passo inevitável ao tomarmos decisões inerentes ao fazer documentário, tais como escolher o que filmar, como filmar, quanto filmar e as opções análogas a essas no trabalho de montagem.

6 Narrativa é tomada aqui a partir da noção de “forma narrativa”, na qual pressupõe-se “que haverá personagens e alguma ação que as envolva umas com as outras”, “acontecimentos que tenham alguma espécie de relação entre si” e, potencialmente, “que os problemas e conflitos surgidos no curso da ação cheguem a alguma conclusão”. (BORDWELL; THOMPSON, 2013, p. 144).

7 Estética é tomada aqui a partir de uma definição corrente no campo artístico e cinematográfico que compreende “a reflexão sobre os fenômenos de significação considerados como fenômenos artísticos.” Desta forma, “o estudo do cinema como arte, o estudo dos filmes como mensagens artísticas”. Assume, assim, “uma concepção do ‘belo’ e, portanto, do gosto e do prazer do espectador, assim como do teórico” (AUMONT, 1995, p. 15).

4) Como tínhamos a intenção de abordar o processo de criação desde o início até as apresentações públicas do espetáculo resultante, entendemos que seria adequado que o filme seguisse a ordem cronológica das filmagens, em termos gerais. Ou seja, que o filme seguisse a ordem cronológica do desenvolvimento do espetáculo, que iniciasse com a seleção das bailarinas e bailarinos, passasse pelos exercícios de corpo, pela concepção dos movimentos, pelos desenvolvimentos coreográficos, pelos ensaios em palco, até chegar nas apresentações públicas.

Como defenderemos a seguir, neste desafio de “traduzir” processos criativos em imagem e som, estava posto também o registro de um processo de formação. Embora compreendamos que este processo não se trata de um tempo nem cumulativo nem retilíneo, optamos por roteirizar o filme em 6 atos que, como dito, correspondem à ordem cronológica do desenvolvimento artístico da Têssera. Nesse sentido, trata-se de um roteiro que apresenta um percurso formativo-criativo como numa espiral, em que um ciclo, ao fechar-se, abre-se em outro. Para nós, a organização em atos, respeitosa ao *continuum*, poderia dimensionar, encadear e nos permitir atravessar e sermos atravessados (no sentido de uma vivência da travessia) pelos ciclos que se desdobram em outros ciclos deste processo de formação/criação/transformação.

A vertente estética também tinha alguns princípios basilares definidos para o filme:

1) O modo de documentário observativo, com seus pressupostos de relativa pouca intervenção, implica um certo perfil estético no qual a interação de personagens em olhar direto com a câmera ou com diretores não está presente. Assim, o documentário *A Alma do Gesto* já tinha como princípio que a quarta parede não fosse quebrada com entrevistas ou depoimentos, por exemplo. Isso foi operado tanto durante as filmagens que buscavam observar o que ocorria nos espaços-tempos aos quais nos dedicávamos, como também em situações nas quais propúnhamos que câmera e microfone estivessem perto dos intervenientes do documentário, em uma interação mais explícita para que o aparato tecnológico pudesse ser inserido em um ambiente ou em determinada situação que permitisse filmar e captar sons com proximidade.



Figura 1. Os dois primeiros fotogramas correspondem a filmagens nas quais o caráter observacional e mais distanciado prevalece; já os dois fotogramas inferiores correspondem a filmagens nas quais houve uma aproximação mais intensa e pactuada.

Fonte: Frames de A Alma do Gesto, 2020.

2) Sendo um filme que aborda um processo criativo de dança, desde o início procuramos estabelecer formas de filmar os corpos de bailarinas e bailarinos que pudessem dar a dimensão de importância que esses corpos têm e, simultaneamente, filmar de forma que não deixasse de ser um filme que prima pela constituição de uma *mise-en-scène* planejada para assumir papel ético e estético relevante na criação das cenas, com enquadramentos que pudessem ser elaborados e não aleatórios, bem como intensificar a maneira como esses corpos iriam ocupar os espaços nos enquadramentos e no campo cênico. Desta forma, para as partes do filme que acontecem no estúdio da companhia de dança (que correspondem às 4 primeiras partes das 6 nas quais o filme é dividido), optamos por analisar bem os movimentos que iam sendo criados, conforme o desenvolvimento da coreografia e dos ensaios, para promovermos uma decupagem apropriada a um filme documentário (BAGGIO, 2020, p. 100), porém com intensidade estética e uma dimensão ética implícita, pois como afirmou Jean-Louis Comolli: “No cinema trata-se de mostrar, contra o espetáculo, que o mundo não é ‘omnível’, que ver é ver além do quadro, ver que há um

fora de campo que não está enquadrado.”⁸ (COMOLLI, 2010, p. 127). Assim, nessas 4 partes do filme, houve a escolha por priorizar enquadramentos parados, sem movimentos de câmera, nos quais, muitas vezes, os corpos fluíssem desde o fora de campo até passarem pelo quadro, em escalas de enquadramentos variadas. Em outros momentos, os corpos estavam em quadro, não atravessavam, mas mantinham uma lógica de ação no enquadramento, que representava nossa intenção de deter atenção a eles. Para que isso fosse possível, passávamos várias horas filmando em busca de tomadas que satisfizessem essa busca.

Já para as partes filmadas no Teatro da Reitoria da UFPR, onde aconteceram as apresentações públicas (que correspondem às 2 últimas partes das 6 nas quais o filme é dividido), optamos por uma decupagem que, em certos momentos, era similar a das 4 primeiras partes, com enquadramentos parados que procuravam conceber um espaço no campo visual para as ações dos corpos; em outros momentos usamos os movimentos de câmera apenas para pequenas correções a partir de pontos de vista ao redor do palco; e em momentos específicos e mais intensos narrativamente, trabalhamos com movimentos de câmera especialmente planejados para acompanharem os corpos em seus atos coreográficos, em alguns casos foram realizados em cima do palco, no meio da cena, em apresentações feitas especialmente para as filmagens, sem público.



Figura 2. Os dois primeiros fotogramas correspondem a planos sem movimento de câmera nos quais os corpos atravessam o quadro; já os dois fotogramas inferiores correspondem a planos nos quais a câmera acompanha os corpos em movimentos previamente planejados.

Fonte: *Frames* de *A Alma do Gesto*, 2020.

⁸ T.N. No original: “En el cine se trata de mostrar, contra el espectáculo, que el mundo no es ‘omnivisible’, que ver es ver más allá del encuadre, ver que hay un fuera de campo que no está encuadrado.”

3) Não só alguns movimentos foram bastante planejados, mas também o que enquadrar e como enquadrar, em um exercício de um grau de interferência que, aparentemente, pode ferir o já citado caráter observacional do documentário. No entanto, nossa concepção de direção de documentário considera que

é possível planejar que tipo de tomadas interessam para mostrar as ações que estão previstas no projeto e/ou roteiro do documentário, quais partes de uma locação devem estar no quadro, quais objetos e quais pessoas, bem como quais prioridades de enquadramentos para certos lugares e/ou pessoas a fim de que as posturas, deslocamentos, ações e outros tipos de atividades sejam filmadas de forma bem pensada e com concepção coerente com os objetivos narrativos e estéticos do filme. (BAGGIO, 2020, p. 98)

Desta forma, nas partes filmadas no teatro, procuramos observar detalhadamente como seriam os movimentos nas várias partes do espetáculo e produzimos tomadas fílmicas com enquadramentos de vários pontos de vista, como a partir da coxia, da cabine de controle de luz e som ou em contrapino a partir do teto do teatro; bem como com movimentos de câmera que acompanhavam o bailar dos corpos de várias maneiras, como com câmera na mão, com *travellings* em semicírculo ou com panorâmicas.



Figura 3. Os dois primeiros fotogramas correspondem a imagens feitas a partir da cabine de controle do teatro; já os dois fotogramas inferiores correspondem a imagens feitas a partir do teto do teatro.

Fonte: Frames de A Alma do Gesto, 2020.

4) Desde o princípio, pensamos em um filme em preto e branco. Tínhamos duas razões importantes para isso: a primeira é que esteticamente havia uma relação do próprio espetáculo, chamado *Black Dog*, com a ausência de cores, tanto em seu enredo soturno, inspirado nas dores emocionais ligadas à depressão, como nos figurinos, maquiagens, no cenário e na própria trilha sonora, que foi reapropriada para o filme a partir de trechos da trilha composta por Helen Aguiar para o espetáculo. A segunda razão era de ordem prática, pois trabalhamos com bastantes limitações de equipamentos de iluminação e de câmera, o que tornava difícil construir uma iluminação, especialmente no estúdio da companhia. Assim, a opção pelo preto e branco possibilitou também um equilíbrio estético entre as cores (que passaram a ser ausência de cores) das paredes e do chão do estúdio, juntamente com as cores que apareciam no espaço externo através das janelas. Ou seja, estava mais em nossas mãos fazer um bom preto e branco do que um bom colorido. Desta forma, construímos uma concepção estética visual que partiu, desde o princípio, da ideia de um filme em preto e branco e avançou para um tratamento visual de pós-produção de imagem que, nas quatro primeiras partes do filme (as filmadas no estúdio da Têssera), tem contraste não tão intenso e baixas luzes menos fechadas, enquanto nas duas últimas partes do filme (as filmadas no Teatro da Reitoria da UFPR), o contraste entre preto e branco foi intensificado, com baixas luzes mais fechadas e altas luzes que, em determinados momentos, assumem o estouro para o branco.

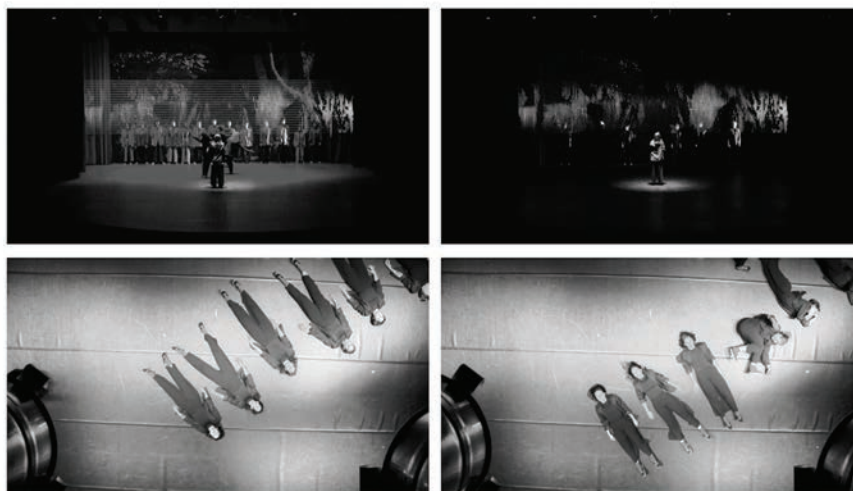


Figura 4. Os dois primeiros fotogramas correspondem a imagens nas quais o preto e branco é menos contrastado; já os dois fotogramas inferiores correspondem a imagens nas quais o preto e branco é mais contrastado.

Fonte: Frames de *A Alma do Gesto*, 2020.

Da abordagem experiencial de criação e de formação

O encontro entre a Têssera e a equipe do filme *A Alma do Gesto* se fez numa parceria entre duas universidades públicas (UFPR e Unespar) que têm atuações na formação para as Artes. Isto significa ressaltar que os processos criativos implicados tanto no fazer daquela companhia de dança quanto no fazer fílmico estavam radicalmente imbuídos de um compromisso formativo. Concebido num intento de pesquisa que também tinha o objetivo de acolher estudantes do Bacharelado em Cinema e Audiovisual e do Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo da Unespar, o filme se afirmou como uma experiência de formação e nesta condição – a de experiência de formação – também se localiza a Têssera.

Assim, no decorrer deste projeto de realização cinematográfica em contexto de investigação acadêmica, que se debruçava sobre o desenvolvimento criativo de um espetáculo de uma companhia de dança inserida nos pressupostos extensionistas de uma instituição de ensino superior, foi ficando cada vez mais presentificado a nós que tal elo constitutivo entre Arte e Formação carregava de um lado e de outro o que podemos nomear como uma relação entre mestres e aprendizes. A nós, na direção deste filme, estava concomitantemente posta a tarefa da docência, o que nos colocava diante da responsabilidade de conduzir uma experiência formativa de estudantes que atuavam na produção, na fotografia, no som (captação e, depois, design), na montagem etc. De modo semelhante, fomos percebendo que a presença protagonista que Rafael Pacheco foi apresentando ao processo criativo do filme advinha não apenas da sua posição formalizada como coreógrafo, mas estava ligada, sobretudo ao reconhecimento, da parte de bailarinas e bailarinos, de uma autoridade capaz de lhes dar um legado técnico-artístico imprescindível para que, cada qual, ao seu modo, fosse revelando suas potencialidades artísticas que lhes permitiriam compor, coletivamente, o espetáculo *Black Dog*.

Disso, fomos construindo, vivenciando e as nossas câmeras, de certo modo, registrando, dia a dia, durante os quase quatro meses de filmagem, uma condição ética fundante tanto para o fazer documentário quanto para as relações formativas: a confiança. Estávamos com um grupo de estudantes que, em postura de estudo, confiaram em nossos direcionamentos e edificaram seus atuares criativos para este filme. Experimentamos do coletivo da companhia uma entrega confiante para com a nossa presença e para com a presença de todos os equipamentos cinematográficos, em meio ao seu *locus* de criação em dança. Fomos acompanhando a confiança de jovens bailarinas e bailarinos naquilo que o coreógrafo tinha a lhes ensinar e como poderiam transformar tais aprendizagens em forças criativas próprias em nome de um projeto artístico comum.

Estava, então, posto a nós, em toda esta tramagem de movimentos de criação entre distintas linguagens artísticas, que tanto a Têssera quanto os cursos (graduação e mestrado) de/em Cinema que abrigavam e compartilhavam este propósito fílmico eram espaços nos quais se engendravam tanto uma experiência de formação – que envolve sociabilidade e reconhecimento, durante um tempo, de uma autoridade capaz de acompanhar, auxiliar, transmitir legados – quanto uma experiência de transformação, singular, como processo da individualidade, de um encontro consigo conquistado a partir do encontro com o outro.

Na condução rigorosa, não licenciada, incisiva e até performática do coreógrafo Rafael Pacheco, não encontramos uma relação de estrangulamento e despotencialização das forças criativas de bailarinas e bailarinos (especialmente no tocante às bailarinas, numa atenção a uma possível violência de gênero que historicamente esteve posta nas relações hierárquicas de construções artísticas), o que nos era uma preocupação ética. Muito pelo contrário, presenciamos jovens bailarinas e bailarinos que foram, no processo, reapropriando-se das orientações desta condução, como uma busca de reelaboração do próprio corpo, dos próprios gestos, de uma consciência de si. Não raro, em debates que se seguiram à exibição do filme após sua estreia no 9º Festival Internacional Olhar de Cinema e nos quais componentes da Têssera estiveram presentes, principalmente as bailarinas, algumas das quais dedicadas também aos estudos e militância feministas, deram depoimentos como “isso [referindo-se a um bom resultado artístico do *Black Dog*] aconteceu porque a gente tem orientação”; “me vejo representada neste documentário”⁹. Nesta perspectiva, um processo criativo e uma relação formativa como os ressoados em *A Alma do Gesto* não esperam que este filme responda a esquemas convencionais de interpretação.

Assumir a forte presença de Rafael Pacheco no filme e a sua enérgica condução coreográfica, neste trajeto de formação e metamorfose advindos de processos criativos, tem cada vez mais se revelado a nós como uma oportunidade de que este filme também reverbere, dentre tantas possibilidades de recepção, uma espécie de meditação sobre o mestre, sobre aquele que se coloca nesta tarefa social de oferecer um ensinamento, assumindo os riscos de uma condução formativa, esta herança que constitui o “como se chega a ser o que se é”¹⁰. Nas palavras de Jorge Larrosa, em suma, poderíamos contemplar, desde sua complexidade, este lugar que condiz ao do professor:

[...] o professor como aquele que não oferece uma fé, mas uma exigência: o professor não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas oferece uma tensão, uma vontade, um desejo. Por isso, ao professor não convém a generosidade

⁹ Registros do debate de *A Alma do Gesto* ocorrido em 24/08/2021 durante as atividades do 31º Festival de Inverno da UFPR.

¹⁰ Tal como nos diz o subtítulo traduzido de *Ecce Homo*, de Nietzsche (2008): “wie man wird, was man ist”.

enganosa e interessada daqueles que dão algo (uma fé, uma verdade, um saber) para oprimir com aquilo que dão, para, com isso, criar discípulos ou crentes. E tampouco não lhe convêm os seguidores dogmáticos e pouco ousados [...]. O professor puxa e eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é (LARROSA, 2001, p. 11)

No processo de roteirização e de montagem, especialmente pela atuação preponderante e decisiva do coreógrafo Pacheco na narrativa fílmica, assumimos a profundidade e os intrincamentos que abrangem o processo criativo e formativo que acompanhamos e registramos. Sem dúvida, estávamos diante da complexidade do humano e isto não poderia nem deveria ser mitigado. Presenciamos um processo criativo em dança que aposta na construção dramatúrgica dos corpos, em que a intensidade dos gestos deve se interseccionar com uma intensidade emocional, encontrando no eixo deste cruzamento – movimento e emoções – um ponto de equilíbrio orgânico. A todo momento bailarinas e bailarinos foram nos demonstrando consciência desta exigência e atingir este grau lhes implicava também conscientemente assumir uma obediência, porque confiante, naquele coreógrafo. Inclusive o *insight* para o título do filme adveio de uma conversa, no intervalo de uma noite de ensaio, com uma das bailarinas, a Mônica Schreiber. Ela nos expressou que, para corresponder ao conceito da Têssera, notadamente no espetáculo *Black Dog*, a orientação do Pacheco lhe despertava a vontade de conquistar “a alma do gesto”.

Referências

- A ALMA do gesto.** Direção de Eduardo Tulio Baggio e Juslaine Abreu-Nogueira. Curitiba, PR, Unespar/FAP, 2020. 1 filme documental (66 min.): son.; p/b.
- ASTRUC, Alexandre. Nascimento de uma Nova Vanguarda: a câmera-stylo. **Revista Foco**, 2012.
- AUMONT, Jacques *et al.* **A Estética do Filme**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAGGIO, Eduardo Tulio. Direção de documentário: a constituição da mise-en-scène e a criação da cena. **ReLiCi** – Revista Livre de Cinema, v.7, 2020. Disponível em: <http://www.relici.org.br/index.php/relici/article/view/320>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A Arte do Cinema**: Uma introdução. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora da USP, 2013.
- BUSCOMBE, Edward. Ideias de Autoria. In: RAMOS, Fernão (org.). **Teoria Contemporânea do Cinema**. V. 1. São Paulo: Editora Senac, 2005.
- COMOLLI, Jean-Louis. **Cine contra espectáculo seguido de técnica e ideologia**: 1971-1972. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- DELEUZE, Gilles. O ato de criação. **Folha de São Paulo**, 27/06/1999.
- LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. Como se chega a ser o que se é. Trad. Artur Morão. Coleção Textos Clássicos da Filosofia. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, 2008. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/nietzsche_friedrich_ecce_homo.pdf. Acesso em 21 fev. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **A Fábula Cinematográfica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: a construção da obra de arte, São Paulo: Horizonte, 2008.

TRUFFAUT, François. Uma certa tendência do cinema francês. In: **O Prazer dos Olhos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 257-276.

11

*Sobre o ensino da pintura ou a
experiência como processo pictórico*



Jociele Lampert
Miguel Vassali
Pedro Henrique Villi Cavallari

Sobre o ensino da pintura ou a experiência como processo pictórico

Jociele Lampert, Miguel Vassali, Pedro Henrique Villi Cavallari
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Qual é a relação entre arte e ciência, arte e sociedade e arte e emoção? Como a experiência está relacionada à arte? Essas são algumas das perguntas respondidas em “Arte como Experiência”, publicado por John Dewey (1934). Neste livro, Dewey explorou o significado e a função da arte encontrando sua essência na experiência estética. Partindo deste referencial e adensando seus escritos (como em uma aventura ao desconhecido), nossas pesquisas têm buscado objetivar projetos experimentais que perpassam o tema da pintura e arte educação, ou sobre ser artista professor, ou ainda, sobre prática artística e prática pedagógica. Do mesmo modo, objetivamos apreender o estúdio como um lugar de estudo. Desta forma, no artigo ‘O ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em Artes Visuais’, de 2018, Lampert (2018, p. 3) declarou que:

[...] 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.

Considerando nossos estudos, o propósito de Dewey, centra-se na reconstrução da filosofia, da tradição *versus* inovação, ou ainda, criando noções de paradigma e sua tensão, a saber, noção de experiência como caráter social (ou com caráter de interação e continuidade). Para tal, compreendemos o processo criativo como a criação de hipóteses, teses, problemas, soluções, métodos e ferramentas, ou mesmo o processo investigativo como experiência estética (a docência é um processo investigativo).

Para compreender o processo criativo que permeia a investigação, temos adensado sobre os tópicos lançados por Dewey: o papel da arte na sociedade, a atitude do museu, a origem da arte e a criatura viva, experiências *versus* experiência, arte *versus* obra de arte. Tais tópicos desvelam a relevância da arte para o contexto social, político e histórico, bem como, ressignificam o lugar e a figura do artista, rejeitando o conceito de belas artes. Essa dinâmica

traz à cena pedagógica o próprio cotidiano, evidenciando a escuta coletiva e a afetividade, onde compartilhar é interagir, onde a aprendizagem ocorre pela reconstrução consciente da experiência, ou da associação, integrando uma coisa à outra e não excluindo ou classificando apenas conceitos díspares. Não se trata de encontrar respostas, mas obviamente, em ativar a criatividade, a reflexão por meio de ações que deambulam sobre os problemas, ou seja, trata-se de encontrar mais problemáticas cujo conhecimento produzido em dinâmicas ativas volta-se à vida em sociedade.

Desta forma, nossos projetos sobre o ensino da pintura incidem sobre o significado de experiência, que é trabalhado por Dewey, que narra e enumera os passos da experiência do pensar, tendo como pista o método científico (1979), bem como instaura filosofia da arte como experiência (2010) que somente se consuma a partir da dimensão estética, criando de fato uma tensão entre a tradição e a inovação. É caro o conceito de arte como experiência que está sujeito a uma conclusão estética a permear a experiência singular, unidade pensada por Dewey como uma prática que compreende uma experiência verdadeiramente significativa ao sujeito pensante (criatura viva) ou ao sujeito da experiência. Assim, é relevante o fato da experiência, tanto como pensamento, quanto como arte, poder ser instaurada como um processo que transcorre para uma conclusão estética.

Ter uma experiência, para Dewey (2010), é estar inserido em uma dinâmica que ocorre continuamente, a depender das relações que se estabelecem entre o sujeito, meio e interesses contemplados na experiência, que podem se apresentar em maior ou menor intensidade, ou seja, o sujeito pode estar mais ou menos integrado ao meio e ao curso da experiência, como partes integrantes da unidade experiencial. O eixo para que se consume o que Dewey chama de experiência singular, é que, assim como na experiência da arte, haja um (ou mais) ápice estético (ou ápices estéticos), formas de desfecho sensível e consciente (senciente), via pela qual a experiência ganha vida no corpo e depois na história.

Considerando o processo pictórico como gerador de ação e reflexão, estabelecemos não modelos, embora tenhamos estudado técnicas e procedimentos tradicionais, porém com a adequação ao nosso contexto. Mas salienta-se as orientações como parte contínua e ativa de uma abordagem onde há pausas, diferentes caminhos, diferentes respostas e conceitos práticos. Nossa pesquisa tem sido de cunho experimental, no que confere o ensino de pintura, tanto no âmbito remoto (online durante a pandemia do Covid -19), quanto em projetos presenciais no estúdio de pintura. A aprendizagem coletiva, com ênfase em crítica ou mesmo clínica de obra, no sentido de deixar registrado o quanto, o professor que ensina aprende ao ensinar com o que vê, ou mesmo, o quanto estudantes ou

professores em formações iniciais e continuadas, deambulam e podem criar potências criativas e ativas por meio de aprendizado contínuo, pela pesquisa e interação coletiva.

No aspecto filosófico, Dewey (2010) alinha reciprocamente os conceitos de experiência e arte, pensa que a arte como experiência não é como as experiências de tipo fugaz e passageiro, mas uma experiência consumada, ou concluída de modo a remontar o aspecto sensível do processo em questão. Ele dá o exemplo de trabalhar com o arado na terra por obrigação, pensando em outra coisa, ou então se permitir sentir e modelar (dimensão estética) a terra por meio do arado e depois, pela memória recordar isto como um evento coeso (unidade experiencial). O segundo caso que se oferece ao sujeito como uma imersão no todo que une mundo e ação, e flui na medida em que a presentificação da experiência (experiência singular) decorre. Pintar, outro exemplo, não é meramente pincelar, ou algo que se possa pensar como soma de todas as ações que o termo abarca, soma do passo-a-passo de quem pinta, assim como uma mera ação que se possa descrever num manual com algum êxito objetivado. Pintar é toda uma prática/teoria/prática que se institui paulatinamente, como um caminho que se constrói de maneira não linear, mas cíclica, concêntrica, atravessando presenças pelas quais se estabelecem as condições físicas e mentais para que trabalho se estabeleça em continuidade projetual.

Considerando o contexto em que nos situamos, cabe salientar que a pesquisa experimental ocorre conectada a três ferramentas que consideramos eixos para definir nossas metodologias da pesquisa de prática artística em arte educação e que temos desenvolvido no Estúdio de Pintura Apotheke, bem como no entrecruzamento do ensino, pesquisa e extensão, aponta-se: a ambiguidade, a geração de ideias e a interdisciplinaridade.

A ambiguidade, percebemos como um fenômeno ou caminho. Algo que comporta a diferença, que não exclui uma coisa ou outra, ou um ponto de vista. Trata-se de incluir, de mesclar, de olhar diferente, de ver de forma concentrada diferentes pontos de vistas e ter diferentes caminhos, para então, escolher a direção sem titubear. Essa ambiguidade precisa ser praticada no estúdio, trazendo para nossa prática diferentes meios e formas, camadas ou rotinas, ou mesmo buscamos diferentes formas de fazer a mesma coisa, criando coisas diferentes e percebendo outras características (que talvez em um único meio ou modo não teríamos percebido).

A geração de ideias é uma ferramenta básica para o processo criativo. Trata-se de criar evidências. E neste contexto, criar quer dizer fazer existir. Quer dizer tornar visível o que pensamos, o que ousamos pensar, o que podemos projetar. A geração de ideias não serve como mapa, mas como catarse do processo, porque somente documentando o processo de forma visível, e tramando essa visibilidade com o Outro, é que podemos interagir

e exercitar a ação de duvidar do que pensamos. Gerar ideias é também praticar perguntas sobre nossos desejos quando visualizados em desenhos, mapas, cartas, cadernos, esboços, rascunhos ou mesmo arquivos (desde que utilizados). Nada adianta tantos arquivos se não são acessados, pois a geração de ideias é viva, é contínua; e nunca se exaure se for acionada na prática.

A interdisciplinaridade é um ponto comum às artes e à educação. Não se trata de colocar tudo em um mesmo lugar, trata-se de tecer diálogos, parcerias, borrar margens, adensar e viver na fronteira, por meio de ações que entrelaçam e coadunam as diferenças.

Estas ferramentas podem fazer parte da prática de compreensão que descreve a pesquisa em artes visuais. Primeiro, o conhecimento é transformador. Isso significa que a criação de conhecimento em artes visuais é recursiva e submete-se a constante mudança à medida que novas experiências ‘respondem’ ao processo e ao progresso de fazer arte. Segundo, a prática de compreensão pode ser construtiva. Isso significa que o conhecimento é produzido como consequência da integração da teoria e da prática e que essa práxis resulta em consciência descritiva, visão explicativa e compreensão poderosa. Terceiro, o conhecimento das artes visuais é conceitual. Logo, o conhecimento é baseado na prática de fazer, o que está disponível por meio de sistemas cognitivos pessoais e domínios culturalmente acessíveis. Por fim, o conhecimento das artes visuais é contextual. Isso significa que o conhecimento que é produzido por artistas entra em comunidades de usuários cujos interesses aplicam novos entendimentos de diferentes perspectivas pessoais, educacionais, sociais e culturais.

Essas características do conhecimento das artes visuais não são de forma alguma definitivas, e cada aspecto deve um legado para paradigmas de teoria e prática que, em certas circunstâncias, podem ser usados como sistemas explicativos, estruturas interpretativas ou formas imaginativas. Neste sentido, em nossos projetos temos objetivado agregar tais ferramentas para estruturar a pesquisa de prática artística em educação (ou a pesquisa da prática pictórica em arte educação), abordando os pressupostos de Dewey como aporte básico para a construção do pensamento da arte como experiência, bem como, sobre o conceito da pesquisa em arte de G. Sullivan (2005) e Maxine Greene (2005), pois é a partir do sentido de saber e não saber, e como lidamos com isso, que a prática das artes visuais pode ser descrita como uma forma de pesquisa.

Diante da perspectiva da pesquisa educacional baseada em pintura, ou mesmo da pesquisa de prática artística com características a/r/tográficas, temos considerado o estúdio de pintura em seu espectro teórico-prático como um lugar de estudos, pois sua descrição ampliada, torna a cena pedagógica, planos de ensino e dossiês,

ou mesmo proposições metodológicas (ou mesmo espaço de construção de metáforas) em um regime textual não linear, que concerne uma dinâmica contextual de ensino e aprendizagem, baseada no contexto e no desejo investigativo no processo pictórico.

Da disciplina ao processo pictórico

Tudo o que pode inferir no processo pictórico, como sustenta a ementa da disciplina (componente curricular) intitulada Processo Pictórico do DAV/UDESC¹, faz parte do estudo de pintura: “Conceitos e materiais elementares para o desenvolvimento da linguagem pictórica moderna”. Nada se especifica sobre o lugar, ou qualquer espaço adequado, pois o espaço se adéqua à pintura e vice-versa, em conformidade com “conceitos e materiais”. Observando a ementa, caberão a criação e o alargamento do conteúdo como aspecto contextual sobre o fazer/agir/sentir no agora/tempo/espaço. Se o aspecto da linguagem está presente, com qual gramática podemos aprender? Quais ferramentas, métodos e procedimentos poderemos dispor? O que neste espaço constitui de fato a cena pedagógica? Como olharemos para o Outro, sem olharmos para nós, enquanto criaturas vivas, desejando o processo criativo? Como desenvolver um processo pictórico que seja contínuo e ativo? Como ativar a interação entre os estudantes, artistas e professores em formação inicial e continuada?

Em 2019, realizamos uma proposta baseada em retratos coletivos no espaço desta disciplina, adensando os estudos sobre montagens e justaposição, ou mesmo trazendo a leitura de colagem para a linguagem pictórica, considerando a geração de imagens e tendo como exemplo, trabalhos do artista David Hockney. Apresentamos referências de artistas como Ana Elisa Egreja, Isabel Sabino e Eduardo Berliner, passando por estudos de rompimento de tons e interação cromática, e cientes de que há também outros coletivos que desenvolvem abordagens similares (a exemplo das panorâmicas do EstúdioP - UFRGS).

Partindo das referências, instauramos o estudo das imagens e estudos de conceito sobre a diferença entre assunto e tema na pintura. Configuramos o esboço de retratos coletivos, e demos início ao processo em camadas da pintura. Onde cada estudante precisou estar com outros em abertura dialógica para estruturar o trabalho em desenvolvimento.

¹ UDESC, Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Arte, Curso de Artes Visuais. Disciplinas e Ementas. Disponível em: < <https://www.udesc.br/ceart/artesvisuais/disciplinasementas> >. Acesso em: 12/01/2021.



Figura 1. Pinturas a óleo sobre dezoito telas 18 x 35 cm. Trabalho final de estudantes de segunda fase do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, disciplina de Processo Pictórico, UDESC, 2019 (Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke).

O estúdio de pintura, ou sala 19 do DAV/UDESC é um lugar adequado e adaptado à pintura, no qual pintar se apresenta de diversas formas. Há *micro* espaços pictóricos neste espaço *macro* que tendem a se ampliar para além dos limites da Universidade e impulsionar o movimento de sujeitos que por ali passam e que (já em movimento) trazem incertezas, dúvidas, conceitos e expectativas para pôr espaço em movimento (e isto é válido para o ensino, pesquisa ou extensão).

As possibilidades formativas do processo que se instaura no estúdio não têm limites na direção para qual se apruma o processo, mas têm a ver com os recursos técnicos e práticos ali disponíveis, oriundos de projetos e pesquisas. Talvez a execução de um processo e formação de um estilo dependam de algumas destas condições de trabalho instauradas no estúdio. Isto está diretamente relacionado aos recursos do estúdio, mas não há juízo do estilo a desenvolver porque, quando entramos e passamos a habitar este lugar, antes mesmo de saber para que serve, especificamente, cada ferramenta, ao caminhar para dentro dali, observamos e criamos um sistema perceptivo espacial a partir de uma organização estética, que remonta também às experiências passadas em outros contextos. Isso nos leva a pensar no processo artístico como experiência, assim como coloca Dewey (2010), a experiência como todo processual que se instaura entre a criatura e o meio. Ao colocar a pintura em movimento com um desafio pictórico individual ou sob a forma de uma interação didática, pela proposta de ação prática/microprática em um espaço/microespaço, tem-se a possibilidade de interação, reflexão, ação, criação e contextualização na criação de poéticas individualizadas, porém vistas como coletivas e aproximadas.

Microprática como didática experiencial

O adensamento conceitual das ações do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke levou à escrita de um termo em arte e educação que representa o movimento do trabalho nos encontros do grupo: a ação didática-poética-formativa microprática que, segundo Lampert, Facco e Goulart (2017) transpõe o conceito de oficina, pois, para além do fomento do ofício, é trabalhada na “[...] espacialidade expandida para além de um suporte tradicional, não como um estudo de técnica ou leitura de manual, mas trata a pintura como um meio para narrativas poéticas [...]”. A microprática é uma ação regida por uma experimentação que se alterna entre teoria e prática, na qual se tateia o percurso em direção à resposta de um desafio composicional, ou uma forma de narrar o caminho poético que perfaz uma relação entre o tema proposto e as proposições formativas de cada indivíduo que participa. A dimensão de ensino da microprática encaminha-se para o um objetivo concreto que emerge somente pelo emprego da presença corpórea no interior do estúdio de pintura, e essa presença é motivação política, discursiva e educativa.

Mediante as diferentes dimensões da microprática acima mencionadas, aproximamos este neologismo do conceito de arte como experiência conforme Dewey (2010), ressaltando a importância do caráter esteticamente afetivo e conclusivo destas propostas.

Lampert e Goulart (2016) apontam que o objeto artístico, quando parte do contexto em que se insere, pode ter dimensão política, discursiva e pedagógica. Aqui reside a questão do significado do estúdio de pintura, que no caso, o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, se ancora em uma Universidade Pública. Dentro deste espaço o processo pictórico é singular pelo ato de concomitantemente mover material pictórico e reflexão crítica, considerando o meio em que a produção se encontra. A microprática pode acontecer em uma infinidade de contextos, mas suas variabilidade e viabilidade dependerão justamente das possibilidades de avanços em cada contexto, mas é sob o fundo de significação política, discursiva e pedagógica do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, com base em como suas ações tem se inscrito na comunidade ao entorno, que poderá ser significado como novo conceito em arte e educação, ou mesmo, tornando-se exemplo da arte como experiência. Videoaulas, tutoriais, webinars tem sua efetividade como experiência, mas a microprática enquanto experiência singular, somente o é quando os objetivos de aprendizagem se concentrarem no desafio e instigação de participantes atuantes, em torno dos quais instrumentos, ferramentas e seus periféricos deverão orbitar gerando uma condição de trabalho que é parte do todo microprático.

O significado político de um estúdio de pintura ativo em uma Universidade pública emerge quando a experiência estética compreende este espaço como pertencente ao espaço público e o sujeito como pertencente portador do espaço. Esta experiência política deverá tomar conta do que há no entorno. Destarte a microprática se alinha pelo conceito de experiência, pois envolve investigações sobre a pintura pela pintura, reflexão sobre pintura e com pintura, a compor o prisma epistemológico da linguagem pictórica com espacialidade expandida, na totalidade do estúdio. Aprender pintura é, como parte do processo pictórico, uma percepção do fenômeno (acontecimento) da pintura, pois é feita de modo a se retroalimentar pela alternância entre didática e prática pictórica, entre olhar e a ação motora, entre estética e política do estúdio e da pintura, entre teoria e prática como fontes relevantes de conhecimento.

No limite espacial: tudo o que acontece no estúdio de pintura é do processo pictórico, pois o narra em parte. O estúdio, objeto que, quando transformado pelo trabalho dos frequentadores, é uma obra coletiva, pois se instaura por muitas mãos, em volta da qual orbitam outras obras estéticas, indivíduos, formas de trabalho individual e coletivo. O corpo presente no espaço é político pelo seu poder de presença, é didático pelo seu poder de linguagem, é estético pelo modo de formar arte como experiência. Tudo ali tem uma porção da produção passada, presente e futura (que instaura o entre cruzamento tradição e inovação). A impulsão à pintura em movimento tem tornado o Estúdio de Pintura Apotheke um movimento pictórico que se desdobra em pesquisas individuais e coletivas realizadas por artistas, professores e pesquisadores participantes que têm resultado em teses e dissertações instauradas no contexto do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC, e deriva também para ações didáticas na Graduação em Artes Visuais.

Lampert e Goulart (2017) mostram que a atuação do Grupo de Estudos Estúdio de pintura Apotheke vai além de uma metodologia de ensino ou de pesquisa. Como base teórica, configura uma maneira de compartilhar conhecimentos sobre arte como experiência, movendo os participantes a refletir e produzir pintura de dentro para fora dos limites da Universidade. Uma vez que teoria e prática superam a ideia de serem consideradas apartadas, fazem parte de uma mesma unidade. O conceito de microprática dá nome às ações pictóricas que se pautam na concepção de experiência singular segundo Dewey (2010). Mais do que o ensino de técnica, a microprática incita um percurso criativo a ser levado a cabo por cada participante, de modo que os resultados possam ser integrados à pesquisa de cada um, podendo ser socializados mais tarde com o grupo e tendo unidade para geração de ideias autônomas.

Movimentada por instruções iniciais gerais, uma microprática servirá de eixo inicial para pesquisas em torno de uma prática específica, meio ou observação sobre o processo pictórico, um percurso levado a cabo individualmente, mas que conta com a sociabilidade da presença no estúdio. Pode configurar a análise e reprodução de estudos com base em um artista, um convite à observação do espaço, ou mesmo a dinâmica de preparação de uma tela de pintura. Estas ações, acompanhando Lampert e Goulart (2017) poderão ser mais significativas para o ensino de pintura do que ensinar, específica ou geralmente, ‘como se pinta com tinta óleo’, por exemplo. Tanto o ponto de partida quanto os resultados da pintura a óleo em um grupo pequeno de estudantes podem ser tão amplos que o trabalho pode se tornar inefetivo, visto que segundo o fundamento da arte como experiência, a ação que pode ser significada e lembrada como um evento singular dotado de ordenamento lógico e dimensão estética, que se inscreverá de maneira mais relevante se tiver continuidade.

Em uma Universidade Pública, o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke questiona como construir pelo estúdio um espaço de ensino, pesquisa e produção, que compreenda o tempo e espaço da pintura na concepção da arte como experiência. Essa questão, não é apenas uma perspectiva para mapear metodologias operacionais no processo criativo, mas tem sido objetivo do Grupo, que busca colocar em ação outra paisagem artística e pedagógica, mais democrática e menos sujeita às condições e vulnerabilidades socioculturais. Por gerar deslocamentos para uma consonância contemporânea voltada para arte e educação, o Grupo dinamiza o processo formativo do professor de arte no Estúdio.

Referências

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

DEWEY, John. **Como pensamos**. Atualidades pedagógicas Vol. 2. Editora Nacional, 1979.

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

CAVALLARI, P. H. **Estúdios de pintura e os usos da fotografia pela estética e pela didática em pintura**. IN: Revista do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 6, n. 1. ISBN: 2447-1267, 2020.

GREENE, Maxine. **Liberar la imaginación**: ensayos sobre educación, arte y cambio social. Ed. Grão, Barcelona, 2005.

LAMPERT, Jocielle; FACCO, Marta; GOULART, Tharciana. **A pesquisa em arte na arte educação**: reflexões sobre ‘invenções’ no ateliê de pintura, In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. P.4161-4174.

LAMPERT, Jociel, GOULART, Tharciana (Org.). **Um estudo sobre exercícios de Josef Albers sobre pintura e a cor**. Catálogo do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke - Ano 2016. Florianópolis, UDESC, 2017. Disponível em: < <http://www.apothekeestudiodepintura.com> >. ISBN: 978-85-8302-125-4.

SULLIVAN, Graeme. **Art practice as research**: inquiry in the visual arts. Sage Publications: California, 2005.

12

*A realidade aumentada e a atualização
do mundo*



Jack de Castro Holmer

A realidade aumentada e a atualização do mundo

Jack de Castro Holmer
Escola de Música e Belas Artes do Paraná - UNESPAR, Brasil

Uma característica constante dos processos de criação em arte digital é a atualização das ferramentas utilizadas neste processo. Desde os anos 1950, quando Waldemar Cordeiro iniciou seus experimentos, o computador digital, ainda sem interface gráfica, apresentava possibilidades expressivas limitadas, porém de maior controle que as representações imagéticas analógicas, revelando que um mesmo código de programação, poderia gerar imagens diferentes se os inputs inseridos variassem seu valor. Assim, Cordeiro desenvolveu suas “Derivadas de uma Imagem”, no fim dos anos de 1960, brincando (*playing* segundo Flusser) com a atualização manual dos inputs que inseria no código computacional embora o resultado (a imagem final) fosse impresso, virando matéria rígida imutável. Esta primeira pista, da atualização como procedimento, se tornou legado para os artistas que viriam depois e teriam a sua disposição aparelhos digitais de maior complexidade e maior poder de atualização, como disse Mucelli: “A arte sempre esteve atrelada ao desenvolvimento de novas técnicas e, conseqüentemente, de novos suportes” (2020). Em 1985, Eduardo Kac apresenta sua obra “Abracadabra” em um computador da época chamando-a de “videotexto”. Diferente de Waldemar Cordeiro, Kac tinha a tela do computador como suporte para sua “imagem final” sendo está constantemente mutável e atualizável. Aqui é necessário apontar uma grande diferença entre as artes do vídeo e a arte digital: no vídeo há um único momento de gravação da informação na mídia, sendo que a captação de imagens da câmera escreve na fita magnética (ou mesmo na memória digital) uma única vez sendo que a reprodução do vídeo se dá de maneira idêntica toda vez que a imagem é reproduzida; já em um programa, ou um modelo computacional, existe uma atualização constantemente conforme suas variáveis, ele muda a cada imagem exibida, consulta dados a todo momento, passeia por estágios de transformação sendo dinâmico e mutável. Em “Reabracadabra” a imagem que aparece na tela não é derivada de uma reprodução de um filme magnetizado, mas sim resultado de um cálculo realizado no momento anterior, sendo este cálculo refeito a cada *frame*, mantendo a imagem digital em constante atualização, que “é uma repetição, de certa forma, que em formato de ciclos recorrentes recondiciona, reposiciona as propostas de ação ou intervenção.” (MUCELLI, 2020)

Neste momento devemos observar dois tipos de atualização: a da ferramenta de criação e a da imagem final da obra. O primeiro caso é fruto da constante pesquisa tecnológica/industrial que é hoje norma em produtos e ferramentas digitais, desde a obsolescência programada dos aparelhos até a aplicação de novos materiais e técnicas na construção física destas máquinas. No segundo caso a própria natureza da imagem digital sendo resultado de um cálculo que a todo momento é refeito e depende de variáveis (*inputs*) que como o próprio nome já diz são passíveis de mudança.

A partir dos anos 1990, com a popularização do *Personal Computer* e a conexão deste com a internet, a arte estava diante de tantas possibilidades de criação baseada nestas ferramentas que quando uma obra era lançada a tecnologia utilizada em sua criação já estava ultrapassada, e esta é uma propriedade que se mantém até hoje, sendo que programas e hardwares se atualizam constantemente, gerando incompatibilidades técnicas e uma necessidade de aprendizado constante dos artistas-engenheiros.

O acúmulo em excesso (como imagens produzidas por dispositivos) para nada materializar-se ou mesmo rememorar, sendo outro indício de uma desmaterialização total de relações com o passado. Na condição do ateliê-estúdio, e agora laboratório, a administração desse comportamento parece ser sempre sustentada pelo que o “novo” tecnológico pode evocar. (MUCELLI, 2020)

Para vermos obras dos anos 90 do século passado, como o “Reabracadabra”, precisamos emular o hardware e software daquela época, pois os computadores de hoje têm *clock* muito superior e navegadores com arquiteturas completamente diferentes. No caso da obra de Eduardo Kac, ou ela é vista no computador da época, o que torna a mídia uma parte objetiva da obra, ou ela é vista em vídeos onde a tela de tal computador aparece, sendo que o programa original está gravado em um disco flexível de 8 polegadas que não é comercializável desde a metade dos anos 1990. Obras de *net art* do mesmo período só podem ser acessadas em sites que trabalham com emuladores e máquinas virtuais (PCs virtuais instalados dentro de um PC físico) emulando o sistema operacional e o navegador da época, vide os sites que guardam várias destas obras de *net art* dos anos 1990, como é o caso do <https://anthology.rhizome.org/>.

As atualizações da ferramenta e da imagem digital estão entrelaçadas na instantaneidade da contemporaneidade. Em um mundo do agora o instantâneo se torna descartável depois que consumido, como um frame que nunca mais será visto, mas foi fruído em um prazer momentâneo e que não é para durar, pois o próximo frame, fresco e inédito, já está ali no momento seguinte. O *feed* passa como um desfile suas imagens e

textos onde a obra seguinte, a 2.0, terá novas *features*, pois foi desenvolvida em uma ferramenta atualizada que permite mais interação e mais complexidade embora ainda assim se desatualize em momento vindouro.

Em uma outra camada desta atualização de ferramentas e imagens, ainda temos que pensar na relação da materialidade do físico (hardware) e do imaterial virtual (software) que ao fim, expressa fenomenologicamente as obras criadas por artistas digitais. Até os anos 2.000 ainda prevalecia uma dualidade entre Real/Virtual, ou entre o físico e o virtual, embora Pierre Levy apresente reflexões em 1996 sobre “o que é o virtual”, mas técnicas como a RA (Realidade Aumentada) propõe justamente a superação destas oposições e junção por sobreposição, tanto imagética quanto espaço-temporal. As tecnologias disponíveis na contemporaneidade, podem gerar experiências estéticas, poéticas e sociais únicas, entrelaçando existências e presenças virtuais no mundo físico, como já acontece na prática em aplicativos de transporte (Uber) ou entrega (iFood), porém no caso da arte, de um modo lúdico e reflexivo, questionando o momento atual, suas práticas, interconexões e trocas. A computação ubíqua, sendo este mix de técnicas eletrodigitais, com o “o retorno do virtual ao espaço físico” (DOMINGUES; VENTURELLI, 2008) reconhece a existência de uma realidade mista e indissociável. Esta existência virtual, com uma âncora no mundo físico, discute a ocupação artística de espaços no mundo concreto, já que pode estar localizada em um lugar de modo virtual podendo não obedecer às mesmas regras de ocupações físicas e, de modo marginal, sobrepor estes lugares com camadas informacionais de ordem estética, poética e/ou política. O virtual digital que deriva de uma localidade específica em um primeiro momento, preso a computadores e aparatos, ganha mobilidade junto com os eletrônicos móveis e o avanço tecnológico dos *smartphones*. Com a RA este mesmo virtual digital ganha geolocalização independente do aparelho que o gera, passando a ocupar um lugar físico com coordenadas geográficas específicas.

Nos últimos anos a RA passou de uma inclusão imagética isolada e estática sobre o mundo físico (através da tela dos dispositivos digitais móveis) para suportar visualização de dados dinâmicos e entidades virtuais com inteligência artificial, aceitando interação e exigindo menos poder de hardwares e softwares específicos para sua execução. Embora conceitualmente o desejo de ter tais características estejam presentes desde o século passado (como na definição de Azuma, 1997) a realização plena ainda busca alinhar softwares, serviços de conexão e hardware num melhor aproveitamento das características expressivas. Para esclarecimentos, por Realidade Aumentada (RA) entendemos como:

(...) um tipo de interface avançada que permite, ao usuário, ver, ouvir, sentir e interagir com informações e elementos virtuais inseridos no ambiente físico, através de algum dispositivo tecnológico. A realidade aumentada combina os objetos virtuais e reais no espaço físico em tempo real, porém eles só podem ser visualizados juntos através da interface e por consequência permitir a interação entre usuário e objeto virtual (KIRMER, 2007).

Várias obras seminais foram desenvolvidas até 2015 e marcam um primeiro momento da utilização da RA na arte e como uma camada de “sobreposição de informações digitais no mundo físico.” (CRAIG, 2013, apud OLIVEIRA, MENDES, PAIVA, 2020). Obras como de Camila Handan (2009) e de Diana Domingues (2005) desbravaram possibilidades contra uma escassez de softwares e de maneiras de distribuição em seu tempo. Hoje, ferramentas como o Spark AR, voltada diretamente para distribuição direta no Instagram e Facebook, e o *Augmented Reality Development Kit* da Niantic (desenvolvedora do PokemonGo) somada com a incorporação de softwares como o ARCore diretamente nos sistemas operacionais móveis facilita a entrada de artistas e designers na utilização da ferramenta, sem exigir profundo conhecimento de programação e oferecendo vasto conteúdo de tutoriais e exemplos para um “quick start”. Quanto a interação com a obra, também vemos a evolução e o surgimento de inputs nestas obras/sistemas. Em um primeiro momento da RA percebemos que as obras são apresentadas como experiências imagéticas, sendo que depois de 2015 a tecnologia tomou novas formas de realização através de softwares novos, como o já citado *Niantic Lightship Platform* e seu ARDK, a padronização da telefonia móvel com câmeras de alta qualidade, suporte nativo para visualização 3D, técnicas de escaneamento 3D a partir do *smartphone*, sinal contínuo de GPS independente de pacote de dados, semântica de segmentação e opções multiusuário em um aplicativo. Estas propriedades dão novo impulso a pesquisas em arte, design e tecnologia, juntando potencialidades que antes estavam isoladas e realizando obras com mais complexidade do que a sobreposição de uma imagem virtual no mundo físico. Está aí como a atualização tecnológica pode mudar a abordagem técnica sobre uma poética ou uma pesquisa artística, sendo forma de realização de novos modos de existência e interação com o objeto artístico.

A Realidade Aumentada vem sendo estudada nos últimos trinta anos de modo experimental, focada em seu potencial prático e poético. Derivada das aplicações das tecnologias digitais, a RA encontrou na arte e no design um campo fértil de experimentação e possibilidades, limitados pelo acesso a equipamentos e softwares para seu desenvolvimento mais amplo. Nos anos 2.000 as artes digitais já se consolidavam como meio potencial, envolvendo a multiplicidade de suportes, junto com interação e o início da geolocalidade digital:

(...) na Ciberarte, pesquisas na Interface Humano-Computador (HCI) estão redefinindo a existência pelo Design de Interface que propicia “bioscibridos”, regidos por circuitos de feedback em retornos do virtual para o físico, aumentando e misturando realidades (DOMINGUES; VENTURELLI, 2008).

Neste ambiente de experimentalismo a Realidade Aumentada se apresentava com uma possibilidade futura, com potencial criativo e informacional que permitia a “combinação de elementos virtuais com o ambiente real; interatividade em tempo real; concepção em três dimensões” (AZUMA,1997). Na primeira década do séc XXI objetos virtuais ainda estavam presos às telas dos computadores, à sua resolução de baixa poligonagem e distantes do físico geolocalizado. Telefones celulares móveis capazes de se utilizar desta tecnologia iriam surgir mais tarde, após as mudanças de design e usabilidade trazidas em um tempo pós iPhone e com a criação de softwares de escultura 3D com interfaces mais amigáveis. Júlio Plaza (1990), entre outros autores, pensava o campo da arte perante as possibilidades das tecnologias digitais:

nos requisita uma reflexão sobre o deslocamento das funções instauradoras (a poética do artista) para as funções da sensibilidade receptora (estética), o que produz uma miscelânea de ideias e conceitos, pois devemos considerar a mistura e hibridação de gêneros, poéticas e atitudes artísticas (PLAZA, 1990).

Esses pensamentos de mistura e hibridação são somados a potência da interatividade onde:

a obra não seria mais o fruto do artista, mas produzido ao longo do diálogo entre autor e “leitor”, em tempo real” e com as tecnologias digitais estas obras estão em “diálogo polissensorial, o “leitor” não está mais limitado a olhar, ele adquire a possibilidade de interferir na obra e de modificá-la, o autor delega ao fruidor uma parte de sua autoridade para fazer crescer a obra, o “leitor” se torna co-autor da obra (COUCHOT in Domingues, 1997).

Além das características citadas, a arte digital se utilizou dos dados acumulados e inseridos nas redes por seus usuários, dados este que hoje formam o *Big Data* em uma forma geral, que são coletados pelos dispositivos dos usuários, manipulado e utilizados pelos desenvolvedores de software e administradores de redes sociais. Na abordagem presente na arte digital contemporânea entendemos que interação, objetos virtuais, geolocalização e interação podem ser associadas com estes dados, sua permissão de coleta e modificação a partir deles, como aponta Venturelli: “defendemos a teoria de que usar os dados informacionais na criação artística está na morfogênese da arte computacional.” (VENTURELLI, 2017).

Esta complexidade de inputs e dados faz que os objetos virtuais acumulem propriedades expressivas e sejam passíveis de interação através de um sistema de inteligência artificial com memória e aprendizado, produzido por um sistema híbrido e multimídia, online e geolocalizado, que evolua com o tempo e que tenha unicidade em seu desenvolvimento sendo vinculada ao universo *crypto*. Por criptoarte entendemos “um campo de produção cultural que utiliza como meio de patrimonialização o registro de fichas não fungíveis (NFTs) em um sistema de *blockchain*, o mesmo tipo de banco de dados descentralizado empregado pelas criptomoedas” (MENOTTI, 2021). Não é objetivo aqui discorrer sobre as propriedades comerciais da *crypto* arte, mas sim tentar evidenciar as características estéticas e conceituais que modificam o modo que manipulamos e fruímos objetos de arte hoje. Nos interessa pontos como a originalidade e registro de um *asset* digital mais do que sua comercialização, embora entendamos que o mercado da arte tenha um papel grande na promoção das NFTs e do Metaverso. Como no universo dos games digitais pensamos o objeto artístico digital como um objeto único, transacionável, com valor afetivo e possuidor de uma *tag* única na rede, como um item em um MMORPG.

Com a constante atualização das ferramentas de produção artística digital e da possibilidade da existência de uma obra dinâmica e evolutiva, a arte digital da terceira década do século XXI se apresenta como produto e motor da cultura contemporânea, sendo e produzindo suas características de base, se modificando a cada instante, sendo sempre fresca a cada atualização. A Realidade Aumentada continua evoluindo, sendo mais presente na vida cotidiana, encontrando modos mais simples de fruição e realização na constante atualização do mundo conectado.

Dependendo de quando você está lendo este capítulo, as ferramentas apresentadas já podem estar desatualizadas, já são incompatíveis e estão na história da arte digital, ou ainda prevalecem no mercado e são relevantes nos processos de criação. Para isso precisamos atualizar os dados neste exato momento e nos próximos.

Referências

- AZUMA, Ronald. A Survey of Augmented Reality. **Presence**: teleoperators and virtual environments, v. 6, issue 4, 1997.
- CHAN, Fang Lin. **AR | RA: A Arte Na Realidade Aumentada**. Unesp. São Paulo. 2011.
- COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.
- CORDEIRO, Waldemar (org.). **Arteônica**. São Paulo: EDUSP, 1972.

- DOMINGUES, Diana (org.). **A arte no século XXI**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- DOMINGUES, Diana; VENTURELLI, Suzete. Cibercomunicação Cíbrida no Continuum Virtualidade Aumentada e Realidade Aumentada: era uma vez...a realidade. **Revista Ars**, São Paulo, v. 1, p. 108-121, 2008.
- FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: por uma filosofia da comunicação. São Paulo: Cosac Naif, 2007.
- GASPARETTO, Débora Aita. **O “curto-circuito” da arte digital no Brasil**. Santa Maria: Edição do Autor, 2015.
- HAMDAN, Camila. Realidade Cíbrida. **Dissertação** (Mestrado em Arte e Tecnologia) – Programa de Pós-graduação em Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- KIRNER, Claudio; SISCOOTTO, Robson. **Realidade Virtual e Aumentada**: Conceitos, Projeto E Aplicações. Porto Alegre: Editora SBC. 2007
- MENOTTI, Gabriel. Criptoarte: a metafísica do NFT e a tecnocolonização da autenticidade. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação / N° 13**, dezembro 2021.
- MUCELLI, Tadeus. A pesquisa em arte tecnológica: O artista-pesquisador, a informação e o laboratório. **PÓS**:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.19: mai.2020
- PLAZA, Julio. **Arte e interatividade**: autor-obra-recepção .1990. Disponível em:http://www.mac.usp.br/mac/expos/2013/julio_plaza/pdfs/arte_e_interatividade.pdf . Acessado em 10/12/202.
- THIEL, Tamiko; PAPPENHEIMER, Will; SKWAREK Mark; VEENHOF, Sander; MANZIONE, Christopher; FREEMAN, John Craig; ALAN, Geoffrey. **The AR Art Manifesto**. 2011. Disponível em: <https://manifest-ar.art/>. Acessado em: 12/12/2021.
- OLIVEIRA, Régis; MENDES, Mônica; PAIVA, Anselmo. Inter Faces: processos de criação para performance com Realidade Aumentada. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 4, 2020.
- TURKLE, Sherry. **Alone Together**. Nova York: Basic Books, 2011.
- VENTURELLI, Suzete; MELO, Marcilon Almeida de. **O visível do invisível**: data art e visualização de dados. **ARS** (São Paulo), São Paulo, v. 17, n. 35. 2020
- VENTURELLI, Suzete; MELO, Marcilon Almeida de. **Arte computacional**. Brasília, DF: EdUnB, 2017.

13

*Escavar/coletar como processos
investigativos em arte e cultura visual*



Escavar/coletar como processos investigativos em arte e cultura visual

Leda Guimarães
Universidade Federal de Goiás -UFG

Não tendo a expertise em teorias sobre criatividade, já as deixo de fora desse texto, e proponho a partir de vivências no ensino de graduação e na pós graduação, algumas ideias que possam se referir à processos criativos na investigação artística. Ensinar/aprender/pesquisar em e com artes visuais é “um exercício para questões delicadas” (GUIMARÃES, 2018) no qual transito e busco construir relações de investigativas erráticas e inventivas. Para esse texto, organizei duas chaves bem amplas: ESCAVAR e CATAR/COLETAR para tentar a partir de exemplos de pesquisas que orientei, exemplificar processos investigativos com ênfase em uma, ou outra chave operativa.

Escavar/catar/coletar

Dois verbos, duas ações operativas inventivas de ensinar, aprender, pesquisar. Escavar, ação conectada com a arqueologia, por isso, começo com um exemplo desse campo:

Numa tarde no fim de outubro do ano passado, o arqueólogo Rodrigo Elias de Oliveira encontrou o que parecia uma pedrinha escura, no meio de uma escavação. “Era da cor da terra”, lembra. Com seu olhar afiado de quem também estudou e exerce odontologia, percebeu logo que tinha um elemento precioso diante de si: um dente de leite humano. A descoberta aconteceu durante a exploração em um sítio arqueológico no Vale do Rio Peruaçu, um afluente do São Francisco, no Norte de Minas Gerais, a cerca de 650 km de Belo Horizonte. Oliveira sentiu-se premiado. “É uma peça muito pequenininha, mas que pode nos dar muita informação – desde que a gente tenha a estrutura para estudá-la”, diz. (ESTEVES, 2022 acesso em https://piaui.folha.uol.com.br/materia/em-busca-dos-primeiros/?utm_source=pushnews&utm_medium=pushnotification)

O que pode resultar de uma escavação? No exemplo da citação acima, que fatores contribuíram para que o escavador Rodrigo Elias fizesse sua descoberta? Quantas camadas de terra tiveram que remover para encontrar a

“pedrinha”? Que processos utilizou na escavação? Por que a “pedrinha escura lhe pareceu familiar”? O que se espera para o futuro? Esse relato de um evento arqueológico me parece muito similar a determinados processos investigativos na arte. Escavar camadas mais profundas em busca de dados, rastros não visíveis na superfície de textos escritos ou imagéticos. Escavar camadas de narrativas: históricas, patrimoniais, pessoais, ficcionais, documentais, subjetivas, coletivas, etc. Escavar a procura de quem narra? O quê, como e por que está sendo narrado? Vozes que aparecem e quais não aparecem. Achar fragmentos que identifiquem tempo/espacos que foram valorizados ou excluídos. Que conflitos podem estar mascarados? Que relações de poder podem estar ocultas? Estrella de Diego, lembra que Freud costumava comparar a arqueologia ao processo analítico e ao trabalho do psicanalista:

[...] ir descobrindo camadas no paciente, revelando-as. E talvez seja verdade que, como no processo analítico, a essência da arqueologia permanece oculta, suspeita, hipóteses, palavras de um poema. É possível que Freud estivesse certo. À sua maneira, pelo menos do ponto de vista do leigo, o trabalho arqueológico tem muito da tarefa dos poetas: pregar as palavras nas páginas, dispor a forma como vão aparecendo, uma linha após a outra, gradualmente, com paciência, como o chão ou o inconsciente são despidos, pensando cada vez que as palavras deveriam ter sido diferentes ou ditas de outra forma, imaginando, em primeiro lugar, cada uma das palavras que não terminaram de dizer; as palavras entrelaçadas, como uma metáfora infinita. (De DIEGO, 2005, págs. 128/129). Tradução livre.

Já os termos catar/coletar são mais familiares em nossas pesquisas, especialmente no campo da arte e cultura visual. O professor Fernando Hernandez da Universidade de Barcelona- Espanha, no livro “Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional” (2007) ajudou da popularização dos termos. O autor parte do filme Os catadores e eu (*Les Glaneurs et la Glaneuse*, 2000), de Agnès Varda, para escrever o livro. Varda por sua vez, parte do quadro *As Respigadoras* (1857), de Jean-François Millet. O filme mostra a viagem da diretora em diferentes lugares na França, a procura de pessoas que – assim como as mulheres retratadas na pintura – recolhem, de algum modo, o que o resto da população ignora ou joga fora. Neste documentário, Varda procura catadores – de objetos, de histórias e de vivências. (<https://cineclubpedagogiasdaimagem.wordpress.com/2019/06/18/a-catadora-de-historias-agnes-varda/>)

Hernandez nos convoca a pensar em que medida as relações com a cultura visual produzem olhares sobre o mundo, sobre nós próprios e sobre os outros, e instiga educadores/as a ‘catarem’ imagens, experiências e pensamentos para descobrir e criar outros sentidos para as narrativas em educação das artes visuais. Filme e livro, as duas obras nos instigam a ver onde os outros não veem, resíduos, refugos, descartes, miudezas, insignificâncias passam a ser objetos da coleta.

O uso de analogias e metáforas é uma constante na minha relação com orientandos. Me entendo também como parte dessas construções nos diversos diálogos, impasses, descobertas e costuras feitas com cada um, cada uma, considerando os diferentes lugares, saberes e experiências de cada pessoa (professores/as, designers, artistas visuais, e tantos outros campos de conhecimento. Por isso, nesse texto, trago fragmentos de quatro pesquisas das quais fui orientadora aproximando-as das operações de escavar/coletar. Dos quatro ex-orientandos, dois são professores-designers-artistas: Alexandre José Guimarães e Aurisberg Leite Matutino. Aissi Kárita é professora de artes visuais na rede pública estadual de Goiás e Maurício Fernando K. Schneider vem da comunicação visual. Na minha leitura, os quatro realizaram movimentos de escavação e de coleta em seus processos investigativos. Embora na prática, essas operações possam acontecer no mesmo processo investigativo, ao apresentar cada exemplo, darei maior ênfase a uma ou a outra operação que melhor dialogue com suas especificidades.

O que há nos avessos dos Lattes?

Logo no início da sua pesquisa de doutorado Alexandre José Guimarães, ainda nas elucubrações sobre os rumos que sua investigação iria tomar, teve um insight a partir de uma imagem de um bordado pelo lado do avesso a qual tornou-se elemento catalisador de sentidos para a pesquisa, revelando nuances investigativas até chegar no paralelo Currículo *Lattes*/embalagem docente. Ou ainda: produto docente, mercadoria docente, um “produto interno bruto” que mensura e classifica a produção docente, com altas e baixas no *ranking* da concorrência acadêmica para justificar méritos, autorizações, premiações, etc. (GUIMARÃES, 2018, p.38)

Essa metáfora fez Alexandre considerar a possibilidade de revirar os avessos dos lattes de 5 colaboradoras, professoras de artes no Instituto Federal de Goiás, buscando o que ali não estava colocado. Inicia um processo de entrevistas narrativas com as professoras, anotando e organizando o que as mesmas iam revelando de suas histórias de vida. Paralelamente, Alexandre começa a frequentar o ateliê gravura do prof. Jose Cesar Teatini de Souza Clímaco para vivenciar uma imersão em uma produção poética.

A ação poética contaminou a ação investigativa e Alexandre iniciou uma pesquisa de materiais (suportes) precários nos quais, assim como nos lattes, e agora nas narrativas já registradas, pudesse imprimir a ação de escavar e buscar operações de leitura, de análise que impulsionasse novas escavações. Criou suportes a partir

de caixinhas de fósforo coladas superpostas e no processo de escavar, notou que a ação da goiva sobre aquelas matrizes improvisadas, geravam lascas, rachaduras, fragmentos.



Figura 1. Infográfico elaborado por Alexandre J. Guimarães como texto visual que explica seus processos investigativos de gravura, que resultam em chaves de análise das entrevistas narrativas
Fonte: Guimarães, 2017, p. 89.

A partir desses “acidentes” do ato de gravar nos avessos da frágil matriz feita de caixas de fósforo, o doutorando inicia um novo processo de escavação utilizando nas conversas sobre os primeiros depoimentos, “um processo investigativo imerso em arranjos metodológicos que foram se desenhando e fundamentando no decorrer do processo” (p.21). O processo gera perguntas tais como: “...O que há no avesso dessas embalagens? O que há no avesso de nossas embalagens docentes? O que o avesso do *Lattes* pode ocultar e, ao mesmo tempo, revelar? Preenchê-lo é um ato vicioso? Que outras produções não cabem no currículo ou não têm lugar específico nele? (P. 39).

Alexandre declara assumir as metáforas como mediação, em um jogo tão próprio do designer/artista/ investigador, que é fabricar ao longo da tese, jogos visuais e linguísticos (p.97). Do ato de gravar (escavar) o avesso das matrizes, surgiram onze palavras-chave representativas daquele processo artístico que foram usadas para escavar novos sentidos nas entrevistas-narrativas das professoras colaboradoras. Assim, os termos: acidente, intencionalidade, quebra, fragilidade, risco, lasca, falha, rótulo, exposição, arranhão e trincado permearam as novas conversas e análise pós imersão do investigador na pesquisa artística. Retomando a ideia da escavação como processo investigativo, recorro mais uma vez a Estrella de Diego: “a história da arqueologia é a história do desejo: fazer fronteira, proteger, conjecturar, pedir respostas do outro, extrair as respostas e obter meias palavras daquele solo silencioso, presunção, da qual é necessário tirar os segredos”. (2005, p. 97). Ou seja, Alexandre usou termos resultantes da operação de cavar a matriz para escavar as narrativas que suas colaboradoras trouxeram sobre os avessos de seus *lattes*.

A pesquisa bate à sua porta

A pesquisa de mestrado de Aurisberg L. Matutino teve como foco as práticas socioculturais do Grupo de Teatro Venvê Parangolé, constituído por jovens da periferia do município de Aparecida de Goiânia, em Goiás.

Envolvido e estimulado por um olhar de pesquisador-aprendiz, que não apenas obtém conhecimento sobre as circunstâncias e sujeitos sob estudo, mas também se dispõe a recriá-lo e transformá-lo, aceitei o desafio de reingressar no universo dos grupos de jovens e dos trabalhos comunitários em torno da arte, cultura e educação popular. A questão deflagrada da pesquisa adveio de experiências nesses “espaços de cultura”, que me instigaram, preliminarmente, à seguinte pergunta: por que as pessoas se agrupam e de que forma? Por que formam grupos dinâmicos específicos? Somado a este questionamento inicial, veio-me o desejo de aprofundar o conhecimento sobre a juventude em seus diversos processos de aprendizagem em grupo. (MATUTINO, 2012, Introdução, 2012, s/p)

Aurisberg iniciou sua investigação, organizando os encontros com o grupo, estudando e sistematizando operações de entrevista narrativa, descrevendo e contextualizando o grupo e seus participantes. Já com o trabalho de campo bem adiantado, tendo realizado vários encontros e conversas com o grupo, um belo dia, chega à porta de Aurisberg uma caixa, enviada por um ex-componente, fundador do grupo investigado.



Figura 2. Caixa Parangolé. Aparecem fotografias, panfletos, pequenos objetos, recortes de jornais.
Fonte: Matutino, 2012, foto da capa da dissertação.

Aurisberg considerou esse evento um desvio crucial no andamento da sua pesquisa. A “Caixa Parangolé” contendo documentos tais como cartas, fotografias, recortes de jornais, objetos, exigiram primeiramente o movimento de desencaixotar e discriminar todo seu conteúdo. Aqui, nosso pesquisador assume primeiro, uma tarefa de arquivista, não para guardar, e sim para planejar futuras operações escavatórias uma vez que, segundo o mesmo, foi “percebendo, junto com os colaboradores, os significados construídos a partir desses materiais”. O conteúdo da inesperada caixa serviu para escavar outros sentidos. Segundo Aurisberg as imagens e artefatos pediam muito mais do que contar histórias, deflagraram outros modos de ver e ser visto. No processo de sua investigação, os artefatos permitiram que camadas antes não expostas, fossem sendo escavadas pelo pesquisador em conjunto com os componentes do grupo.

Escola-ninho e estudantes passarinhos?

O terceiro exemplo é a dissertação “Fazendo ninhos na escola” de Aissi Kárita da Silva realizada que no Instituto de Educação de Goiás, em Goiânia. Me encanta nesse trabalho o frescor da experiência de Aissi como professora, pulsando nas inquietações docentes, inquietações que se tornam projeto da pesquisa cujo objetivo foi o de investigar a relação dos estudantes com o espaço escolar a partir da perspectiva de uma professora de artes visuais na tentativa de construir uma escola-ninho.

O início de sua experiência docente é marcado pelo impacto das políticas governamentais para educação nas quais o ensino de artes é atingido com redução de carga horária e currículo fixo, com os conteúdos hegemônicos e hierarquizados centrados em uma história da arte eurocêntrica, com espaços físicos depredados, dentre muitos outros problemas daquela instituição de ensino, que no passado, já foi uma das referências de qualidade do Estado de Goiás. Aissi relata os primeiros movimentos de obediência, quando foi orientada a apenas seguir o plano que já havia sido desenhado pela professora anterior. Nada ia bem, mas havia uma aparente apatia até que a greve na educação de 2012, mobilizou afetos desobedientes e “desapropriações de território, da escola para as ruas, os professores e estudantes criaram novos espaços de discussão e atuação”. (De SILVA, 2015, p.22)

Aissi que já havia arriscado a transgressão nos conteúdos oficiais, trazendo outros temas, tais como grafite e artes populares, com a greve, com a mobilização, convívio com os estudantes, compreendeu que a realidade da

escola falava mais alto. Começava a nascer o projeto Habitar que iria construir o que ela chamou a princípio de escola-ninho, utilizando a referência do trabalho “Ninho” de Hélio Oiticica. O projeto buscava

(...) a habitação daquele espaço, sua transformação em um lugar de pertencimento, um “ninho”. Tal projeto/programa teve o conceito de programa ambiental de Hélio Oiticica como principal referência e inspiração, levando em conta, sobretudo, o potencial de transformação do espaço e do indivíduo a partir da experiência artística. Envolveu, portanto, experiências de subjetivação e dessubjetivação. (da SILVA, Aissi, 2015, Resumo, s/p)

A força das operações poéticas na pesquisa e na escrita, vão muito além de “meros arranjos” estranhos à investigação e a professora-investigadora. Aissi, afeita aos ninhos e às construções menores como na poesia de Manoel de Barros esclarece o lugar e importância desses na construção do seu trabalho: “o verbal que optei por utilizar nessa exposição–metafórico, poético tem aqui tanto valor quanto qualquer experiência que vivi durante o seu desenvolvimento”. (da SILVA, 2015, p.12)

O processo de coleta envolveu derivas e registros entre escombros, depredações e sucateamentos de espaços escolares, de mobiliário e material escolar, entre desconfortos, revoltas, frustrações, entre ditos e não ditos por seus passarinhos. Passarinhos pichadores que em parte, ajudavam, na visão de muitos na derrocada da escola. Aissi se perguntava: por que aqueles estudantes depredavam o ambiente escolar se isso agravava/piorava sua permanência naquele lugar? Tudo isso convocou a professora para a pesquisa, pensar a escola, seu lugar político de ser professora de artes visuais.

Movida por essas questões Aissi desenvolveu o “projeto habitar” que buscou a inserção, apropriação e significação do/no espaço escolar por meio de intervenções de cunho estético/artístico e ambiental. A professora e seus estudantes- passarinhos fizeram diversas derivas no espaço escolar, supostamente já familiar para todos.

Tais registros e arquivos compuseram um *corpus* diverso: imagens fotográficas variadas (registro do espaço escolar, registro de experiências educativas, imagens de satélite), documentos encontrados no Instituto de Educação, desenhos realizados pelos estudantes/colaboradores, desenhos feitos por mim a partir das plantas baixas da escola, propostas de intervenção (com imagem e texto) criadas pelos estudantes, e claro, falas, trinos e gorjeios dos estudantes registradas durante e após o encerramento do “projeto habitar”. (da SILVA, Aissi, 2015, p.12)



Figura 3. Picho com a frase Vcs pinta, nois picha, vamos ver quem tem mais tinta. Local- parede externa no IEG. Goiânia-Go.
Fonte Aissi, 2013, p.37.

Ao coletar os ninhos construídos (as experiências de intervenção) ela percebeu a fragilidade dos mesmos. A condição provisória dos desmanches. Os cisos encontrados nas experiências a levaram a questionamentos tais como: “de que valeria encorajar o pertencimento ao cárcere? Fazia sentido “intervir na gaiola ‘enfeitando’ as grades”? Seria esse mesmo o objetivo de seus objetivos: “propor a construção de um ninho para pássaros de gaiola?” (p.41). Assim, da ideia de escola-ninhos, o material reorganizado em outros olhares interpretativos provocou outra proposição na relação tempo/espaço/habitar. Aissi adota o gerúndio, “fazendo ninhos na escola”. no tempo presente a construção, processual de um ensino de arte intrínseco a esse tempo e a essas condições. Na pós edição dos muitos gorjeios de seus estudantes-passarinhos e muitos raminhos (ações desenvolvidas) ela percebe que existia escola-ninho, mas que seria sempre possível fazer ninhos na escola, mesmo que provisórios.

¿Qué es eso en los muros?

Outra pesquisa construída na perspectiva do “coletar” foi a de Maurício F. K. Schneider, que a dissertação “Montevideo, ¿qué es eso en los muros?” (2018). Maurício é um gaúcho de fronteira, do interior do Rio Grande do Sul, e, durante muito tempo fez idas e vindas entre Brasil e Uruguai, sendo como ele diz, um ser fronteiriço. Tendo vivido um período em Montevideo, ele conhece bem a cidade, tem conexões com a histórias local, pessoas, afetos e com o espaço urbano daquela cidade. Resolve pesquisar uma manifestação que é peculiar na cidade, as frases pichadas nos muros, conhecidas como *pintadas*, geralmente contendo manifestação, reivindicações, lemas, etc... Essas visualidades instigaram Maurício a levantar a pergunta questão de pesquisa: “que es eso em los muros” sobre intervenções urbanas (grafite, pichação, pintadas) presentes nos muros de Montevideú, capital uruguiaia.

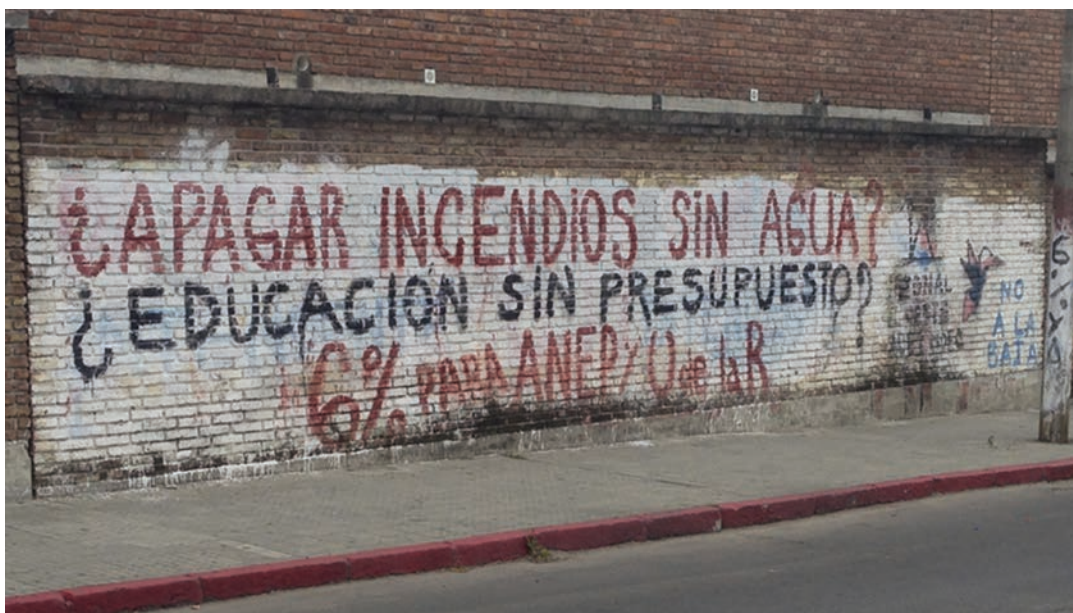


Figura 4. Pintada (frase pichada) em muro na cidade de Montevideo-Uruguai. Apagar incêndios sin Agua? Educar sin presupuesto? Imagem que compõe a pesquisa de Maurício F. K. Schneider: Montevideo-“Montevideo, ¿qué es eso en los muros?”
Fonte: Schneider Kist, 2015.

Curioso que Maurício usa o termo “abrir picadas” e em notas de rodapé apresenta uma definição do termo: “caminhos abertos em mata fechada a golpes de facão”. De fato, eu que acompanhei o desenvolvimento do trabalho, posso dizer que o processo de catar e coletar dados, necessitou de paciência e tenacidade desses golpes. Por mais que ele conhecesse as *pintadas* a pesquisa não tinha como objetivo um simples levantamento de imagens e locais. Não se tratava de fazer um levantamento e inventário, uma vez que “...lidar com imagens, estudá-las, investigá-las impõe considerar essa íntima relação entre o objeto visual e as singularidades de seus produtores e fruidores, ou seja, as diferentes formas de relação entre quem vê e o objeto visto”. (FILHO e CORREA, 2013, p.53). Buscar essas relações e singularidades podemos ver no desdobramento da questão inicial da pesquisa em outras indagações:

Muitas das pichações estavam vinculadas a temas políticos, como aborto, maconha, maioria penal, realocação de casas desocupadas e casamento do mesmo sexo. Nesse estreitamento, percebi uma nova hipótese: Eles pichariam por protesto. Existiria, então, comunicação política através da produção de visualidades nos muros da cidade de Montevideú? Ou, a comunicação teria o intuito de atingir a classe legislativa? Esses protestos visuais eram estratégias publicitárias para campanhas em prol de cada tema desenhado naqueles muros? Ainda, seriam comunicação de ideias e ideais visando empoderar a sociedade frente a uma discussão política? Para saber a resposta, teria antes que entender o processo por trás das visualidades: Quem produziu? Com qual intuito? Qual o histórico de produção de murais, uma vez que a cidade estava se enchendo deles? (SCHNEIDER KIST, 2015, p.25)

Maurício procurou identificar uma rede de realizações de produtores e “fruidores” das imagens, que o ajudassem a responder à pergunta geradora da investigação. Não houve um roteiro prévio, o contato com um ou uma possível colaborador (a) poderia ser muito efêmero, e Maurício foi aprendendo a dar importância aos restos, aos refugos das conversações afim de poder seguir adiante, coletando indícios em documentos, nas falas e também nos silêncios, no convite para um trago, para um café, para acender um *porro*. Muitas vezes, lhe angustiava a dubiedade dos dados e das reticências encontradas nos seus deslocamentos. Aos poucos, a compreensão da natureza errante da investigação foi sendo entendida pelo pesquisador, e ele passa a registrar esses movimentos, que redesenharam não só a pesquisa, mas também marcaram a subjetividade na “reconstrução identitária a partir dos processos pluriterritoriais por onde transitam as imagens”. (SCHNEIDER KIST, 2015, p.43).

A ação de coletar/catar atos de protestos, lutas ideológicas e movimentos de resistências, se deu nos confrontos, nos embates “entre as subjetividades múltiplas dos atores e do próprio espaço/território”, levando o pesquisador a compreender que

as visualidades não são apenas um produto, mas um elemento vivo da experiência e, como elemento vivo, dotado de força própria. Como a crescida do rio, que altera o cenário e desaloja os ribeirinhos de maneira temporal, reconfigurando a paisagem no término do processo, realocando coisas abstratas e físicas, reterritorializando aqueles personagens no sentido cultural/existencial, o cenário urbano se altera com as pintadas, temporariamente, já que a tinta se apaga ou a visualidade é substituída por outra, de acordo com o assunto em voga. (Schneider Kist, 2018, p. 94)

Na citação acima Maurício indica também a provisorialidade, da consciência dos apagamentos, das sobreposições discursivas que vão “escondendo” narrativas, lutas, memórias, histórias. Assim, as operações investigativas também são ferramentas para leituras críticas. No caso do trabalho de Maurício, nos fez ver a forte base política das *pintadas*, quando ele indaga “¿qué es eso en los muros?” de Montevídeu.

Como os verbos podem contribuir na criação de docências e investigações narrativas?

Os movimentos investigativos de escavar e coletar destacados por mim nos exemplos das pesquisas de Alexandre, Aurisberg, Aissi e Maurício não são excludentes, a oposição entre escavar e catar/coletar é frágil, utilizei nessa escrita como artifício de reflexão, de pensar processos criativos que derivam dessas chaves, mas que com certeza de imbricam no terreno da experiência.

Se Alexandre escavou os avessos dos lattes, Aurisberg fez suas escavações diretamente nas vidas das pessoas do grupo Venvê Parangolé. Aissi e Maurício cataram e coletaram imagens e narrativas sobre espaço e pertencimento. Ela, em uma escola, ele no espaço ampliado dos muros de uma cidade. Ambos se depararam com pedagogias insurgente, desobediências e movimentos de resistência.

O ato de escavar pede uma duração maior em uma determinada ação, cavucar camadas de terra como o arqueólogo da reportagem que mencionei, exige uma expertise que te forneça chaves para reconhecer o que se vai encontrando nas camadas, e se o arqueólogo, não fosse também odontólogo, teria reconhecido aquele pequeno osso como um dente humano? Muitas vezes, repetição do gesto é o que traz resultados, outras vezes, convém iniciar outro movimento. Assim, escavar me passa um sentido mais verticalizado, enquanto o coletar, me passa a ideia da deriva, deambulação atenta aquilo que para outros olhos, não seria importante. Exige da

parte de quem pesquisa uma certa paciência com a pesquisa, de não ter fontes ou resultados a vista, uma mistura de acaso com oportunidade. Muitas vezes catamos algo, que só vai se revelar importante depois, e que daí, pode gerar novas derivas.

Também penso que ambas operações pedem outras operações de edição e pós edição: arquivar, desarquivar, costurar, remendar, classificar, renomear, desinventar, dentre muitas. Gosto muito de analogia poética que Denzin e Lincoln (2006) usam para se referirem ao trabalho de pesquisador qualitativo que emprega a montagem como um confeccionador de colchas ou improvisador de jazz: “esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa. (p.18). Podemos estender para os pesquisadores (as) artísticos, não exatamente artistas.

Tanto escavar quanto coletar enquanto processos investigativos não se completam sem a experiência interpretativa criativa. Por isso, a importância de inventar outras formas de indagar. Processos criativos desenvolvidos a partir de perguntas orgânicas do interesse e do contexto de quem investiga. Perguntas elásticas, vivas, com capacidade de transformação em diálogo a dinâmica das realidades investigadas. Os pesquisadores Marcelo Falcón e Apolinne Torregrosa afirmam que “Este es el desafío de la investigación artística, el propiciar espacios de encuentros en los cuales es posible resonar juntos. (FALCÓN e TORREGROSA, 2013, p. 56). Tenho a expectativa meu exercício docente, costurado ao de tantas outras pessoas na área. possam contribuir na construção de investigações criativas bem como com a formação de investigadores(as) poéticos, narrativos, que falem sobre o mundo de outra maneira redesenhando mapas. Certezas? Nenhuma... jamais, sigo como nos versos da canção Fado Tropical: “Se trago as mãos distantes do meu peito/é que há distância entre intenção e gesto/e se meu coração nas mãos estreito/Me assombra a súbita impressão de incesto”.

Referências

De DIEGO, Estrella. **Contra el mapa**: Disturbios en la geografía colonial de occidente. Madri: Ed. Siruela. 2008.

De DIEGO, Estrella. **Travesias por la incertidumbre**. Barcelona, Seix Barral. 2005.

Da SILVA, Aissi, Kárita. Fazendo ninhos na escola. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2015. 167 f

1 Fado Tropical. Letra do Poeta português Rui Guerra musicada por Chico Buarque.

DEZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p.

ESTEVES, Bernardo. Em busca dos primeiros. **Revista Piauí**. Edição 185, fev 2022.

FILHO, Aldo Vítório e CORREIA, Marcos Balster Fiore. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? *In*: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: EdUFSM, 2013. pp. 49-60

GUIMARÃES, Leda. Questões de pesquisa em ensino de artes e culturas visuais: um auditório para questões delicadas. *In*: Ivete Souza da SILVA; Jefferson MENDES; Vinícius LUGE. (Org.). **Políticas públicas e o ensino da arte: processos educativos em artes visuais, dança, música e teatro**. 1 ed. Boa Vista: UFPR, 2018, v. 1, p. 209-232.

GUIMARÃES, Alexandre José. Aversos da docência em artes visuais. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2017. 212 f

TORREGROSA, Apolline L e FALCÓN, Roberto Marcelo. El viaje errático de la investigación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 25, núm. 65-66, enero-diciembre de 2013.

MATUTINO, Aurisberg Leite. Caminhos para ver, se ver e ser visto: o Grupo de Teatro Venvê Parangolé. **Dissertação** (Mestrado)- Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, Goiânia, BR-GO, 2012. 142 f.: il.

SCHNEIDER KIST, Maurício Fernando. Montevideo, ¿qué es eso en los muros? **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2018. 126 f.

14

Fundos sobre mundos: distâncias e desaparecimentos no ensino artístico durante a pandemia Covid-19



Fundos sobre mundos: distâncias e desaparecimentos no ensino artístico durante a pandemia covid-19¹

Tiago Assis

I2ADS – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

Introdução e Advertências

Distância é provavelmente o que me falta do momento que atravessamos: aulas de ensino à distância. Talvez por isso, deva começar por assumir a sensação de estar longe, de ter mastigado e digerido o suficiente para poder escrever este texto. Será notória alguma desorganização e falta de ancoragem epistemológica. No entanto, esta distância por suprimir arriscava-se a ser substituída pela distância do início da pandemia. Por isso mesmo, tive de arriscar um texto sobre os efeitos do ensino online forçado pela pandemia.

Distância era um dos problemas que ocupava a minha investigação que tem como base as próprias aulas, os seus cenários e figuras. Estudante, professor, mestre, aprendiz, entre um ensino reprodutor e embrutecedor e a procura de transformação e emancipação. Distância entre o mestre e o aprendiz é a afirmação do embrutecimento. Desaparecimento do mestre, no fundo, a minha procura. O professor, como função, não desaparece por força do próprio, contudo, como professor, não deixo de procurar gestos de desaparecimento, que possam, nem que seja por breves momentos, suspender a figura e respectivas funções. Todavia, o cenário mudou com a pandemia covid-19 e um ensino à distância generalizou-se com uso dos meios digitais, intensificando o debate do pós-digital, na ânsia de um período pós-pandémico. Pós-digital, já era um conceito amplamente discutido, mas nesta normalização forçada e repentina, o termo sofreu também uma naturalização e necessita de ser problematizado. “Pós” é um sintoma de que nos falta a palavra, o discurso, ou seja, a política. “Pós” é esse inefável, que indicia a nossa impotência de falar sobre o que nos atravessa, sobre a nossa própria experiência ou ausência dela.

¹ Uma versão deste texto foi publicada em inglês nos Proceedings of ICERI2021 Conference 8th-9th November 2021 com o título: Background as Foreground: From subtle techniques to the strategy of the disappearance of the teacher in the postdigital

Qualquer tentativa de pensar um período com o prefixo “pós” na contemporaneidade desse mesmo período tem como obstáculo o seu próprio objecto de pensamento. Quer isto dizer que aquilo que era um objecto de pensamento, em que se analisavam os seus princípios, leis, causas, efeitos e formas, se disseminou de tal maneira que se naturalizou. Isto significa que o quadro racional está configurado pelo próprio objecto que se quer pensar. Há uma certa abolição de um exterior, da possibilidade de distanciamento, da produção de um discurso crítico que permita interpolar esse mesmo tempo com outros tempos humanos.

Acresce ainda que, se falamos de digital, falamos de processos computacionais que se estabeleceram como paradigma da própria mente humana, desde pelo menos Alan Turing ao desenvolvimento da inteligência artificial passando pela cibernética. Ou seja, o conceito de mente foi reconfigurado por uma produção humana — o humano produziu o seu próprio substituto, não só ao nível do seu corpo e força trabalho, mas, ao nível cognitivo. Mesmo os lugares onde se pode falar de falta de acesso ao digital, onde podemos falar de uma ausência do digital, são olhados de uma perspectiva digital, de um pensamento digital, que já coloniza esses lugares com o próprio olhar. Pós-digital pode ser visto de uma perspectiva de uma crítica da exclusão, em que a inclusão é dominada por um pensamento exclusivo. Estamos, portanto, nesta aporia de pensar sobre um pensamento que tenta determinar as suas próprias condições desviando-se das condições que o tornam possível.

O ensino é uma actividade que tem de enfrentar esta aporia. Se entendermos a educação artística como lugar onde se procuram possibilidades de transformação e emancipação por via das práticas artísticas, pensar nesta aporia é pensar em práticas de resistência a este quadro racional, aos seus dispositivos e à forma como governam os nossos corpos e o nosso pensamento.

Para já é preciso dissipar que não há aqui uma recusa dos meios digitais e das aulas à distância. Pelo contrário, uso ferramentas para o ensino à distância em Portugal, há praticamente duas décadas. No entanto, esse uso teve contingências específicas, diferentes das provocadas. O uso estava muitas vezes ao serviço de necessidades e relações educativas interculturais, com países como Moçambique, Cabo Verde e Brasil. Os meios digitais, sempre foram uma prioridade e a forma de nos mantermos alguma proximidade na impossibilidade de estarmos próximos fisicamente. No ensino superior, particularmente no Doutoramento de Educação Artística, tornou-se frequente o formato híbrido com uso de videoconferência em sala de aula para assegurar a presença de estudantes que estavam impossibilitados de estar em Portugal. Uso que se tornou nalguns casos regular em regime tutorial ou de orientação. Contudo, esse uso, mesmo nas aulas, foi sempre com pequenos grupos

de trabalho e era a única via para uma minoria que tinha uma extraordinária vontade em estar presente. Com a pandemia, o uso tornou-se obrigatório para todas as pessoas nas diversas escalas e tipologias de aula. Por isso, insisto que esta comunicação é, sobretudo, uma tentativa de perceber o que se alterou do ponto de vista das figuras, cenários e dinâmicas no ensino artístico, com a normalização das plataformas digitais por força da pandemia.

Julgo não haver aqui qualquer romantismo e nostalgia na interpolação de tempos que pretendo fazer, apenas tento acrescentar à procura transformadora e emancipatória, novas possibilidades, gestos e caminhos. A saudade que não escondo é de caminhar. Esse caminhar não é no sentido metafórico ou conceptual de caminhar, por exemplo, no pensamento ou no conhecimento. Falo mesmo de caminhar no sentido literal. Uma das queixas e críticas de alguns estudantes é de que, não paro quieto durante as aulas. Caminho de um lado para outro na sala, independentemente, da tipologia (teórica, teórico-prática, laboratorial, etc.). E isso, literalmente, desapareceu. Falta perceber as consequências para além do literal.

O facto é que, num ambiente online, não se caminha. O corpo, praticamente imóvel e descorporizado neste simulacro, impede o caminhar. Quando muito, somos transportados. Deste simulacro de transporte no ambiente online seria interessante também perceber os seus efeitos nos caminhares.

Metodos de Revelação

Falar em métodos é falar do caminho e da experiência que na modernidade ganharam lugares específicos por via de construções como o método científico. O método passou a regular o espaço da experiência e estabeleceu princípios e quadros racionais que governam e servem de modelo de governação. Naturalmente, na ancestral intimidade entre educação e governo, a ciência e os seus métodos configuraram a escola de tal modo, que os seus caminhos e resultados se desejam pré-determinados, como qualquer mecanismo reprodutor.

Dois caminhos são reflectidos nesta escrita: um primeiro que tem a ver com a preparação das aulas perante a pandemia; um segundo que trata de reflectir sobre a acção nas aulas e os problemas e possibilidades que surgiram, determinando, em parte, desvios no outro caminho. Por outro lado, procura-se uma reflexão própria que se centra no papel do professor no plano pós-digital. Aproximo-me então, de certa forma, a ciclos de acção-investigação, embora pouco sistematizados, interrompidos e abertos, à procura de formas e novos trilhos, em particular, para

esta problemática do desaparecimento do professor. A metodologia confunde-se então com os resultados, pois o caminho não está previamente estabelecido e foi traçado pelos passos que se foram dando. Os resultados são assim, uma espécie de arcos de conversação, abertos, quebrados, à procura desse centro que é o estudante, à procura dessa figura cada vez mais dissipada do professor.

No entanto, isto não quer dizer que não parto de pontos de apoio prévios, sem referências ou enquadramentos epistemológicos. Precisamente na desconfiança do quadro racional que domina o pós-digital, tento mover-me no plano da crítica. Este trabalho enquadra-se numa investigação mais alargada na educação artística sobre a crítica aos meios de comunicação que nos controlam e governam. No interior desse trabalho e nas indagações sobre a função do professor, tento traçar linhas sobre o ensino embrutecedor assente num modelo explicativo, no paradigma da informação e comunicação. A reciprocidade na forma como os meios de comunicação configuraram e foram configurados neste dispositivo embrutecedor torna cada vez mais difícil discernir as forças em jogo. No entanto, há todo um passado da educação e tecnologia que precisa de ser investigado para entender esta configuração no presente. Neste texto em particular, a indagação sobre professor assenta parcialmente na problematização do mestre ignorante lançada por Jacotot e Rancière que assombra claramente esta reflexão (RANCIÈRE, 2010). À instrução na sua forma reprodutora e embrutecedora que submete a vontade e inteligência d@s aprendizes aos mestres é preciso opor a emancipação.

Nesta linha, perante os dispositivos modernos, muitas vezes vistos como emancipatórios, temos de procurar situá-los e entender a sua função na dimensão do ensino reprodutor. Nesse sentido, as contradições são enormes e complexas. Reconhecendo no uso dos meios digitais, processos de subjectivação que proporcionaram novas formas de vida, resistência e transformação, torna-se necessário entender nesses mesmos dispositivos também os processos de controlo e dessubjectivação (AGAMBEN, 2009). É neste pântano que surgem os profetas da tecno-promessa que advogam a autoinstrução, o *newvocationalism* e uma série de *buzzwords* que apontam para as escolas *online* sem professores. Com certeza que este ‘desaparecimento’ do professor das escolas é diferente dos gestos de desaparecimento que pretendemos, no entanto, faz parte do dispositivo que queremos analisar.

No caldo de uma digitalização em aceleração na aldeia global que, como não poderia deixar de ser, teria de colocar a educação no seu núcleo, tudo desaparece e re-aparece numa pretensa desmaterialização para a nuvem. Talvez não se trate de desmaterialização, tão pouco desaparecimento, eventualmente, trata-se de ocultação. No planeta governado pela fórmula: *o meio é a mensagem* (MCLUHAN, 1994), um *hardware* esconde-se nas técnicas

de refrigeração, num consumo e pegada ecológica imensurável. Uma Terra governada por aqueles que se dão ao luxo de se colocar de fora do planeta (LATOURE, 2018).

Foi neste contexto que um vírus veio reclamar a distância social. Distância física, argumentam uns, como se a métrica das relações sociais pudesse ser assegurada pela virtualização. As relações são hoje funções no sentido técnico. Fazem parte do circuito da comunicação que se ajusta perfeitamente a um sistema de ensino que há muito que procura uma essência cibernética que se auto-governe. Que reproduza tudo como sinais de um espaço para outro espaço. Se o espaço for um lugar físico, ele pode ser reproduzido num ‘lugar’ não-físico. O que desaparece de facto, quando tudo parece reaparecer sob forma virtual? Que professor é este que desaparece e reaparece nos ecrãs?

Exposição Física

No dia 9 de Março de 2020, dei a minha última aula numa sala (física) antes do primeiro confinamento. Nessa aula, apresentei a imagem do *Boulevard du Temple* conhecido por ser o daguerreótipo mais antigo com a presença de uma figura humana. Devido à necessidade de uma exposição prolongada, a imagem fixa a figura humana que se manteve praticamente imóvel durante essa exposição. Simultaneamente, uma multidão de pessoas que passava naquela rua àquela hora, ‘desaparece’ da imagem.

Nesse mesmo dia, foram suspensas as aulas nos espaços físicos, das ruas desapareceram multidões, milhões de indivíduos passaram para os ecrãs, expondo-se praticamente imóveis.

A preparação das aulas seguintes obrigou-me a pensar sobre uma série de problemas: os tempos que o percurso curricular necessitava e os tempos que se constituíam com a pandemia, as medidas de confinamento e a mediatização do digital; as prioridades, necessidades e dinâmicas pedagógicas na adaptação aos modelos síncronos e assíncronos dentro dos paradigmas digitais; inclusão e exclusão no *digital divide*; a confusão instaurada entre teoria e informação, os modos de exposição e o papel do professor; instrução, autonomia e emancipação; as funções da escola na especificidade do ensino artístico no pós-digital.

A Unidade Curricular (UC) que serve de base a esta reflexão é História e Teoria da Comunicação (HTC) para estudantes das licenciaturas Design de Comunicação e Artes Plásticas. Trata-se de uma aula ‘teórica’ com a grande

maioria dos absurdos que caracterizam hoje esta tipologia. Não cabe aqui tratar da distinção entre teoria e prática — a teoria crítica faz parte da matéria da unidade curricular e é também zona de inscrição deste texto — podemos ficar para já por alguns dos efeitos absurdos que esta tipologia arrecadou.

Eventualmente, um dos problemas fundamentais parte da ideia de que teoria é informação; que pode ser reproduzida e transmitida pela sua exposição. Se ela se transmite por via de exposição de informação, então ela pode ser massificada por via dos meios de comunicação e informação. Na verdade, surpreende-me mais que as aulas expositivas não sejam totalmente substituídas pelos media —como advogam alguns profetas — do que a falta de discussão sobre as alterações necessárias a este tipo de aulas e ao papel de professor. Que sentido fazem aulas com um número de estudantes em que o mestre não se vai lembrar dos seus nomes, das suas caras, das suas palavras? Que sentido fazem as aulas em que não se estabelece diálogo com a grande parte d@s estudantes?

Estas inquietudes têm ocupado os meus pensamentos desde que leciono este tipo de unidades curriculares que chegam a ter cerca de 80 estudantes, numa só turma. Desde o início, logo nas primeiras aulas, tento colocar estes meus dilemas a estudantes. Exponho o que está normalmente determinado nesta tipologia, sobretudo aulas expositivas com eventuais debates ao que sucede um exame final. A estrutura é propícia ao ensino embrutecedor e reprodutor no paradigma da informação, que coloca o mestre como guardião da informação — embora nos dias de hoje não falte informação disponível, verdadeira ou falsa, o mestre é que seleciona — o mestre reproduz o sinal por via da exposição para os estudantes, os estudantes têm de saber reproduzir esse sinal no exame final e o mestre tem de verificar por via da ‘avaliação’. Eis o *feedback* básico do circuito ‘educativo’. Na prática este problema também serve de introdução à unidade curricular e às problemáticas da comunicação. É então que provooco o debate sobre modelos alternativos e que, grosso modo, aproveita a tipologia com alguns desvios. Começa pela organização de grupos de trabalho com um máximo de 10 estudantes que escolherão temas e problemas da História e Teoria da Comunicação e organizarão uma apresentação e debate sobre a matéria escolhida. Dessa apresentação e debate deverá resultar um pequeno livro com textos d@s vári@s estudantes. Esse livro ‘substitui’ o exame final tradicional.

Desde a apresentação e debate ao livro final, é proposta a procura da crítica e da articulação de forma e conteúdo, numa linguagem própria e constituinte d@ estudante. O plano dialógico não se reduz à apresentação e debate e é sugerida a sua continuidade na construção dos textos e do livro. Propõe-se a procura de uma escrita própria e pensante que não se isole da pluralidade do grupo onde se constitui. Nesse caso, poderia ser importante, que a escrita de cada estudante começasse antes dos debates e apresentações e que não fosse meramente um

guião. No entanto, apesar de sugerido, isso foi raro e apenas surgiu, pontualmente, de forma isolada em alguns casos. Aquilo que foi sendo comum para a esmagadora maioria d@s estudantes, foi iniciar a escrita no final do semestre para cumprir com o objectivo do livro/exame final. Deste modo, o tempo e as contingências impedem a experiência da *escrita de cada um*.

‘Estes pequenos desvios na ordem ‘natural’ da tipologia da UC, não terão sido muito significativos, nem transformaram de forma substantiva as aulas e de forma alguma deverão ser considerados como boas práticas. Sobretudo, não escapam à grande fragilidade de que a problematização pedida e a escrita pensante numa voz própria, precisa de um tempo que não existe nesta, ou qualquer outra, tipologia deste ensino atomizado e em constante aceleração. No entanto, desde que iniciei esta UC que as primeiras discussões com @s estudantes nos levaram a experimentar estes caminhos, que constituíam alguma diferença, mas nunca se libertaram de uma certa rotina, repetição e reprodução. Só a pandemia provocou, de facto, alterações significativas nesta UC.

Tempo da Escrita

O tempo desconhecido que assolou o planificado e previsto, interrompe no momento em que os grupos estavam desafiados a escrever sobre os seus temas de modo a preparar a apresentação e debate com o resto da turma. A escrita que surgia como guião tinha sido interrompida, podia agora prolongar-se na reflexão de grupo e de cada estudante. Podiam experimentar-se nesse prolongamento. Desde as plataformas colaborativas à simples troca de *emails*, pude observar os comentários e reflexões das escritas que surgiam. Inicialmente, abstive-me de grandes comentários, pela oportunidade de desaparecimento e também, por força da atribulação que a pandemia me tinha causado. O tempo desconhecido que se abriu para a escrita, não era meramente de imprevisibilidade cronológica, carregava o desconhecido e pressionava a reflexão. Isso permitiu uma procura maior da escrita de cada estudante e um diálogo entre estudantes sobre a própria escrita que não era comum até então e que me arrastou para esse plano. A discussão e reflexão sobre a escrita que ficava sempre por fazer — pois só era propícia no final de cada livro — pode, finalmente, acontecer de forma prévia. Obrigou a um grande esforço e disponibilidade da minha parte, impulsionado pela sensação que estava a fazer o trabalho que deveria acontecer todos os anos, mas que o número de estudantes tornava praticamente impossível.

Imposição e Interrupção

Entretanto, apareceram as primeiras directrizes para o ensino *online* síncrono, esse trabalho foi praticamente interrompido e a preocupação passou a ser de ordem pragmática e tecnológica: Que plataforma? Como reproduzir as aulas presenciais em modo *online*? E uma série de questões idênticas que assentavam, essencialmente, na ideia de transladar as actividades docentes para o ambiente *online*. Lembro-me de alguns colegas se queixarem da limitação do *MS Teams* com o número máximo de 9 janelas com vídeo. Para mim, esta ‘limitação’ era uma potência para não ceder à massificação e miniaturização das janelas e esta foi uma das ‘qualidades’ que me fez optar pelo seu uso em HTC². Foi com essa plataforma que pude discutir com os grupos e articular os textos na mesma plataforma, reservando a possibilidade dos próprios grupos escolherem outras plataformas.

Quando preparei a primeira aula à distância que envolvia a turma toda, tive de fazer algumas pequenas subversões no uso da plataforma. Uma das quais, foi não usar a partilha de ecrã e optar pelo fundo virtual como dispositivo de *slideshow* alternando as imagens de fundo. Tapava pontualmente a minha *webcam* e assim, suprimia a minha própria imagem em favor da imagem de fundo. Isto permitiu manter o contacto visual com alguma parte da turma, e, sobretudo, explorar o desaparecimento da imagem do professor. Da mesma forma que, por uma série de razões que vão desde a conexão da internet, à privacidade d@ estudante, eu não tinha a imagem da maioria da turma, também a minha encenação não estaria a ser visualizada por uma boa parte de estudantes que teria coisas mais interessantes para ver, dentro ou fora do ecrã. No simulacro dos simulacros, a realidade educativa é difícil de discernir, facilmente as tentativas de mapeamento e controlo descambariam na lógica policial e eu estava mais focado n@s que estavam interessad@s em pensar e a experimentar o momento.

Exposição Online

Na primeira aula à distância a primeira ‘imagem de fundo’ pertencia à série *Theaters* de Hiroshi Sugimoto. Um novo fundo, um novo cenário, um novo palco, um novo tempo, uma nova paisagem mediática penetrava nas minhas aulas. Os *Theaters* de Hiroshi Sugimoto, são fotografados durante a projecção de um filme. Sugimoto,

² Tremenda dor para alguém como eu que esteve na frente de batalha pelo software livre nas escolas...

‘dispara’ no início da projecção e vai dar o tempo de exposição idêntico à duração do filme. Um disparo do tamanho do filme, um filme numa fotografia que pouco mais fica do que uma luz branca na tela que ilumina o cenário envolvente. Gosto particularmente dos teatros e cinemas em ruínas, julguei mesmo que eram os mais apropriados para o momento. A primeira aula *online* em situação pandémica, foi, de facto, muito diferente das outras experiências *online* até então. À minha janela, juntaram-se muitas outras, sem imagem, com apenas o nome, o som desligado, os cumprimentos via *chat*, num modo altamente controlado, disciplinado, dócil. Uma conduta, um novo modo de estar na aula, previamente estabelecido noutras aulas que não as minhas. À medida que eu aparecia e desaparecia naquelas ruínas e noutras imagens de fundo, no meio de provocações sobre a forma como a comunicação tomava conta da realidade escolar, esse modo de estar pouco se alterava e o debate, praticamente, não acontecia. A conversa acabou por surgir mais na direcção pragmática sobre o modo de conclusão da UC. No tempo desconhecido desejam-se os caminhos conhecidos. Se já com a grande maioria dos meus colegas professores a discussão sobre as aulas se centrava na sua reprodução para o mundo virtual, com @s estudantes não foi excepção. E assim, a perspectiva de explorar o estado de excepção da pandemia para pensar numa escola e educação diferentes, caiu por terra rapidamente. O ‘problema’ central que domina até hoje, continua a ser, como reproduzir o ensino embrutecedor e reprodutor que tínhamos anteriormente para as contingências da pandemia.

Mesmo antes da pandemia, as aulas expositivas tinham sempre menos participação e discussão d@s estudantes do que na posterior separação em pequenos grupos de trabalho. Por muito que eu tenha resistido, o dispositivo escolar determina um modo de estar e um circuito comunicacional que se baseia muito em persuasão. Os pequenos grupos de trabalho permitem estabelecer a dimensão dialógica e relacional com outra força e dimensão. A grande diferença que passei a constatar do primeiro ano da pandemia para o segundo é que as videoconferências com os pequenos grupos de trabalho tinham sinais idênticos às aulas expositivas com tod@s @s estudantes. As dinâmicas em pequenos grupos de trabalho ficaram reduzidas não em número de estudantes, mas na participação das discussões, cada vez mais feita por menos estudantes.

Certamente que o contexto pandémico, ampliou desigualdades e dificuldades para uma série de estudantes. A especificidade e dependência de uma infraestrutura digital desequilibrou o que já estava muito desequilibrado. O desespero de alguns pelas suas condições e impossibilidade de participar foi amplamente sentido. Claro que o espaço de subjectivação do digital como potência de novas formas de vida, resistência e transformação poderia ser muito mais importante e interessante do que as aulas. Contudo, receio que os processos de dessubjectivação

tenham vingado. Sobretudo, sei que falo do que não sei: sobre uma série de janelas que pouco ou nada se abriram, encerradas com um título, com uma ou outra voz que justificava o seu silêncio. Interessa pouco a especulação sobre a infinidade de razões que fecharam as janelas. Para este texto de pouco vale também falar das minhas fragilidades e da impotência de professor nestas contingências. Para este trabalho, gostaria de me focar nas variantes introduzidas pela pandemia nesta tipologia de aulas.

Modos de Estar

À medida que se confundiu teoria com informação, as aulas teóricas assumiram cada vez mais técnicas de persuasão sobre massas de estudantes, substituindo os processos dialógicos. São aulas que competem com os formatos de persuasão dos media, do espetáculo e do entretenimento presentes na rede. A hipótese que lanço, a partir da minha frágil e reduzida experiência, é sobre a forma como a pandemia e a naturalização destes meios, proporcionaram o casulo para uma conduta, um modo de estar em aula, que se normaliza e contamina outras aulas e respectivas tipologias.

Interessa pouco que seja totalmente à distância, híbrido, síncrono ou assíncrono, uma vez que o ecrã também já se intrometia nas aulas presenciais, há uma série de procedimentos que já se estavam a generalizar, independentemente, ou até conivente, com as regulações que o policiamento escolar procura controlar. As gravações de aulas que surgem nas redes como escândalo, são sintomas de um mecanismo que me parece estar mais do que disseminado e que, eventualmente, parte muitas vezes das dinâmicas do próprio dispositivo reprodutor. @ estudante grava a aula, na sua passividade de espectador e fá-lo em ambiente físico ou *online*.

Podemos mesmo dizer que o ensino converge para o assíncrono, independentemente da sua configuração. @ estudante grava para poder reproduzir depois e por múltiplas razões. Por ter essa possibilidade, pode fazer outras coisas que o ecrã lhe permite. Mais uma vez, o que estará no ecrã d@s estudantes é pouco relevante para esta análise. Interessa sim, saber que no ecrã d@s estudantes está a possibilidade d@ estudante não estar. E isso pode ser mais interessante e importante para @ estudante. A aula, gravada ou não, fica no plano de fundo.

As aulas expositivas são mais expostas a estas possibilidades. Contudo, a descoberta e possibilidade dessas múltiplas formas de não estar, são um modo de estar. Modo de estar-não que para esta escrita posso

chamar de modo de estar distante. Um modo de estar distante nas aulas expositivas de massas que passa a ser também um modo de estar nas aulas de pequenos grupos, no ambiente físico ou *online*. Que muit@s professor@s possam interessar-se na verificação, controlo e policiamento desses modos, é pouco relevante para mim. Julgo mesmo que só alimentará o ensino embrutecedor e reprodutor que temos. Que muit@s também advoguem que o importante é que a aula seja importante o suficiente para passar para o primeiro plano, pouco altera o dispositivo e ainda aumenta a camada da competitividade com os ecrãs.

Talvez as pequenas técnicas e táticas de desaparecimento e suspensão do professor façam pouco sentido no ensino à distância e a estratégia tenha de ser a de retirada. As aulas expositivas para muit@s estudantes, pouco mais podem fazer do que denunciar o dispositivo. No entanto, elas são uma norma e fazem parte de um dispositivo que resiste bem a essa denúncia.

Por detrás dos ecrãs de cada estudante e professor, de cada figura do ensino, há um novo modo de estar, que para aguentar horas a fio sem caminhar, necessita da hipertransportação. Este hipertransporte num momento de aula assegura esse modo de estar distante. Entre o ecrã e a aula há também a aula que pode estar sempre no ecrã. E isso marca uma distância muito curta para escolher e uma distância enorme para estar. Nada de novo em relação ao período pré-pandémico, apenas um “novo normal”.

Impressões

Parece ser consensual que a interrupção causada pela pandemia foi uma aceleração do trabalho e ensino à distância. O tempo que essa interrupção permitia para se pensar no que estamos a fazer e que ensino é que queremos, foi rapidamente suprimido por essa aceleração do ensino à distância e transladação do ensino reprodutor e embrutecedor do ambiente físico para o *online*. Ao mesmo tempo que essa interrupção me permitiu imaginar e experimentar um espaço para a *escrita de si d@s* estudantes, ficou clara a impossibilidade de tempo para o fazer. Com esta euforia em torno do ensino à distância que “veio para ficar” como norma, o gesto de desaparecimento do mestre em função d@ estudante está cada vez mais distante.

O ensino embrutecedor e reprodutor no pós-digital afirma a distância do saber, acrescentando a camada da manipulação do próprio *media*. @ estudante é @ ignorante que não sabe e que não sabe como saber. É o

dispositivo que lhe vai dizer e regular, como deve saber e o que deve saber. O dispositivo é extremamente eficaz num modelo de regulação e embrutecimento de massas em que as dependências são produzidas ao mesmo tempo que a ilusão de autonomia aumenta. A comunicação estabelecida entre todas as figuras é da ordem espectral e fantasmática, não permitindo @s estudantes conhecerem-se, contruírem-se.

Passar de um conjunto de técnicas e táticas para uma estratégia do desaparecimento do mestre rumo a uma educação emancipatória, parece exigir uma recusa do ensino expositivo de massas e uma insistência nos pequenos grupos de trabalho. O ensino expositivo de massas pouco mais serve do que espaço de denúncia do seu próprio absurdo. Por outro lado, esse ensino expositivo de massas é o grande configurador de um modo de estar que compromete a potência do próprio ensino à distância. Esse ensino expositivo de massas é um casulo para modos de estar-não, que contaminam as diferentes tipologias e comprometem o plano dialógico com os grupos mais pequenos.

O trabalho de professor em ambiente físico ou *online* terá de resistir à potencialidade da comunicação para muitos. Talvez seja necessária uma inversão que, eventualmente, pode passar por entender como estes dispositivos podem ser profanados nos pequenos grupos de trabalho. No entanto, é preciso trabalhar na hipótese de que há um modo de estar distante no ecrã e que se dissemina por toda a parte. Aquilo que se torna cada vez mais afirmado no ensino à distância é a própria distância: entre mestre e aprendiz, entre o saber e a ignorância — um saber imensurável em informação na rede que expõe a distância da ignorância de forma arrasadora. E com isto estamos cada vez mais distantes de ser estudantes e professores. Somos professores e estudantes distantes.

Aqueles que acreditam que a sua função é apenas instruir na versão reprodutora e embrutecedora podem apostar perfeitamente no ensino à distância. Não serão mais do que o produto desse dispositivo prestes a substituí-los. As ditas escolas sem professores dos profetas do reino universal da tecno-promessa, na prática têm a figura do mestre explicador cada vez mais presente. Esse ‘desaparecimento’ de professor é mais a ocultação do mestre explicador versão *software*. Na prática as funções que o mestre explicador já desempenhava apenas se tornaram mais claras no ensino à distância. Podemos perfeitamente falar de substituição em vez de desaparecimento de professor. Professor, enquanto indivíduo, pode ser perfeitamente substituído por *entertainer*, por gestor de informação, por um algoritmo qualquer que mais não faz do que tornar o dispositivo mais eficaz.

Vivemos uma versão 2.0 do filme que precedia a pandemia, este novo *upgrade* ilumina cada vez mais as ruínas da escola reprodutora.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

LATOUR, Bruno. **Down to earth:** politics in the new climatic regime. Cambridge: Polity Press, 2018.

MCLUHAN, Marshall. **Understanding Media:** The Extensions of Man. Cambridge: The MIT Press, 1994. (The Extensions of Man). *E-book*.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante:** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

Posfácio



Processos de Criação em Artes Visuais e Audiovisual entre Poéticas e Arte/Educação

Josélia Schwanka Salomé
Maria Cristina Mendes
Renato Torres
Sidiney Peterson

A presente publicação é fruto de uma série de eventos que ocasionaram debates em torno de processos de criação. Espaços como os encontros da ANPAP, os Seminários de Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná, o grupo de estudos sobre “processo de criação e ensino da arte” na UEPG, o grupo de pesquisa “Educação, Arte e Políticas Públicas” na UTP e o Grupo de Pesquisas e Estudos sobre “Arte/Educação Borrando Fronteiras” na UNESP, proporcionaram a criação de redes de conhecimento e contribuíram para a aproximação dos autores e autoras.

Além dos espaços de debate, algumas publicações acadêmicas anteriores já contavam com contribuições desse grupo de pesquisadores e pesquisadoras e indicam as primeiras tramas dessa rede de relações. Dentre elas destacamos: o dossiê “Arte e Educação: abordagens e perspectivas”, publicado pelo periódico “Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional” da UTP em 2016; o livro “Instantes-já da formação docente em Artes”, publicado pela editora Terracota em 2019 e o livro “História(s) do ensino de artes visuais na América Latina: do desenho à leitura de imagens”, integrante da coleção Desenredos, publicado pela editora Cegraf UFG em 2021.

Os diversos encontros mencionados, decorrentes dessa teia de produções acadêmicas, nos levaram a perceber como alguns campos se relacionam, sobretudo como as Artes Visuais, o Audiovisual e a Arte/Educação são atravessados por discussões a respeito de processos de criação. Diante dessa percepção e do anseio por ampliar a rede de diálogos e debates entre pesquisadoras e pesquisadores que trabalham nas áreas mencionadas, surgiu o interesse por reunir um conjunto de reflexões em torno da temática aqui abordada: processos de criação em artes, Arte/Educação e audiovisual.

Contribuições de colegas que atuam em importantes universidades brasileiras, assim como da Espanha e de Portugal, compõem esta espécie de panorama que transita entre Poética e Arte/Educação. Cada capítulo encerra o esforço de pesquisadores e pesquisadoras que dedicam grande parte de suas vidas para explicitar a importância da

arte para a vida humana. Devido ao fato de termos capítulos de países diversos procuramos respeitar as diferentes formas de apresentação de um texto acadêmico, assim como são determinadas em cada país de origem, o que explica alinhamentos apenas à esquerda e ausência de parágrafos em alguns capítulos. Itálicos e aspas também foram mantidos segundo os critérios de cada autor e de cada autora.

Reflexões sobre arte e publicações de textos são nossa forma de resistir às políticas de desvalorização da produção e ensino de arte, tema que foi abraçado pela Universidade Tuiuti do Paraná, responsável pela edição deste livro. Em suma, procuramos criar conexões, por vezes em fronteiras, de pesquisas das áreas anunciadas, articulando o pensamento sensível e a sistematização do conhecimento. Diante disso, esperamos contribuir para o debate sobre os campos da Arte e da Arte/Educação, de modo que os leitores não só se apropriem das discussões, mas possam posteriormente propor novos itinerários de criação.

Resumos



1 Estética da continuidade: João Carlos Goldberg

Cecilia Almeida Salles
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Serão apresentadas algumas reflexões com o propósito de discutir a relevância das interações entre o crítico de processos de criação e os artistas por ele estudados. Pode-se falar em práticas críticas e artísticas compartilhadas. Partiremos de um histórico do desenvolvimento do conceito de criação, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Processos de Criação (PUC-SP), em diálogo com o arqueólogo e artista João Carlos Goldberg (1947-2020). De modo mais específico, serão discutidas as seguintes características dos percursos criativos: a criação como transformação e os espaços de manifestação da subjetividade; marcas da gestualidade como índices do pensamento em construção; e as intervenções do acaso no contexto das buscas do artista. E por fim será apresentada uma leitura crítica do projeto de Goldberg, como a estética da continuidade, resultado dessa interlocução.

Palavras-chave: Artes visuais. Processo de criação. Crítica de processo. Estética da continuidade. João Carlos Goldberg.

2 Tiempos [post]Covid, tiempos de guerra: procesos creativos desde la educación artística y sus oportunidades para la escuela

Carlos Escaño
Universidad de Sevilla, España

Desde la emergencia de la pandemia provocada por el COVID-19, las sociedades contemporáneas, en una escala internacional, han sufrido un punto de inflexión que ha tenido un impacto en sus estructuras políticas y socioculturales. Tiempos difíciles que concatenan terremotos sanitarios globales con contextos de conflictos bélicos de gran calado internacional, como el actualmente vigente en Ucrania provocado por la invasión rusa. Un escenario geopolítico del que aún están por advertir por completo sus terribles efectos y alcance social. En este contexto contemporáneo la educación no permanece ni puede permanecer al margen de las consecuencias y cabe preguntarse sobre el sentido, principios y oportunidades de la escuela en semejante coyuntura. Dentro de un contexto orientado a una era postpandémica y en el inicio de una grave crisis de políticas de guerra actuales, ¿qué sentido tiene hablar de educación y artes? ¿Qué sentido tiene hablar de un futuro cuando el presente está marcado por el vacío? ¿Qué objetivo y radio de acción pedagógica y artística podríamos implementar en estos momentos? Este capítulo procura reflexionar sobre la orientación de los principios que reglan nuestras escuelas y su relación con el momento actual, ofreciendo algunas ideas para, posteriormente, continuar reflexionando respuestas que dialoguemos entre todas y todos los docentes y alumnado.

Palabras clave: COVID-19. Tiempos de guerra. Educación artística. Utopía.

3 *Inutensilio, santidade da poesia e cinema americano: a poetica leminskiana no vídeo 'Ervilha da Fantasia'*

Maria Cristina Mendes
Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

“Ervilha da Fantasia” é um vídeo de Werner Schumann (1985) no qual destaco três depoimentos de Paulo Leminski, recorte que acredito apresentar uma possível contribuição leminskiana para as pesquisas em poéticas audiovisuais. Esclareço o papel do trabalho de Schumann na obra de Leminski e aponto para a relevância de três sequências do vídeo: em *Inutensilio*, Leminski enfatiza o caráter ao mesmo tempo inútil e imprescindível da poesia para a vida humana; em *Santidade da Poesia*, postula que é necessário aceitar o ofício de escrever poemas como um sacerdócio; e em *Cinema Americano*, o poeta, ironicamente, declara que nos últimos vinte anos seus sonhos são dirigidos por cineastas norte-americanos. O aporte teórico em poéticas abrange as relações com práticas tradutórias, de acordo com Umberto Eco e Julio Plaza. A importância de redes de criação de sentido na arte, de acordo com Cecília Salles, contribui, nesta pesquisa, para validar os estudos sobre o caráter multimidiático da obra do poeta paranaense. Mikhail Bakhtin traz à memória a importância da diversão no uso da linguagem e Mircea Eliade permite estabelecer analogias entre a santidade e a poesia. A relação entre cinema e sonho é estruturada a partir de Edgar Morin e de seu entendimento dos processos de projeção-identificação.

Palavras-chave: Poéticas artísticas. “Ervilha da Fantasia”. Paulo Leminski.

4 *Processos de criação em Arte/Educação*

Sidiney Peterson F. de Lima
Instituto Ieda Picon; Prof-Artes (IA/UNESP)

O que estamos oferecendo, como arte/educadores e arte/educadoras, em nossas aulas? O que esperamos das/dos estudantes? O que esperamos de nós? Essas perguntas foram mobilizadoras para a escrita do presente trabalho. A partir delas, como arte/educador que atua em escola particular de educação básica, reflito sobre processos de criação em Arte/Educação, sobre as possíveis respostas (ou mesmo a criação de novos questionamentos) para as perguntas que me moveram e permanecem me mobilizando no sentido de pensar e repensar as práticas e teorias que fundamentam minhas ações, em sala de aula. O que precisamos ponderar quando refletimos sobre nós, como parte de um coletivo formado por estudantes, outras/os professoras/es, gestoras/es, famílias, as artes visuais e a Arte/Educação? Como já podem ter percebido, trata-se de um texto que apresenta mais perguntas e nenhum desejo por oferecer respostas conclusivas, nenhuma certeza, mas muita vontade de experimentar a Arte/Educação e os seus objetos de estudos como processos de criação.

Palavras-chave: Arte/Educação. Educação básica. Criação. Diálogos.

5 A 'acontecimentalização' da criança criativa na educação artística, ou, desmontando camadas hegemônicas e colonialidades

Catarina Martins

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto - Portugal

O texto procura desnaturalizar a ideia da criança criativa como algo que caracterizaria a natureza da infância. Ao considerar a criança criativa enquanto um 'acontecimento', desmonta algumas das camadas históricas que a configuraram, perguntando-se quais as relações de poder e de saber aí envolvidas. Deparamo-nos, então, com um discurso hegemónico sobre a infância ocidental, 'branca', corpo capaz, não raramente considerada no masculino. São várias as colonialidades que chegaram ao nosso presente e que continuamos a fazer actuar nas nossas práticas educativas. Essas colonialidades vivem de um sistema binário assente em princípios de desenvolvimento e de progresso que serviram a hierarquização de 'tipos de pessoa' e alimentaram práticas excludentes. Como começar a experimentar práticas descolonizadoras da infância e da criatividade?

Palavras-chave: Criança criativa. Educação Artística. Criatividade.

6 A deriva como parte do processo de criação em gravura

Renato Torres

Universidade Estadual do Paraná- EMBAP, Brasil

O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre o conceito de deriva como elemento central no processo de criação de gravuras tridimensionais. A pesquisa se estrutura a partir do método de pesquisa em arte, que considera o constante confronto entre teoria e prática, durante a instauração da obra de arte. O conceito de deriva aqui utilizado considera sua operação no campo das Artes Visuais, em especial a partir de produções modernas e contemporâneas. Outra face da análise contempla relações entre o conceito de campo expandido, inicialmente discutido na categoria escultura, e suas reverberações na produção de gravuras contemporâneas. Como resultado, a apropriação desse debate ajudou a compreender como a deriva pode impulsionar experimentações gráficas com suportes não convencionais e em diálogo com o espaço expositivo.

Palavras-chave: Artes Visuais. Arte Contemporânea. Gravura Contemporânea. Gravura Tridimensional. Processo de Criação.

7 Audiovisual: poéticas e processos em Arte/Educação

Lucia Gouvêa Pimentel
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

A presença do audiovisual na escola acontece desde a inserção de equipamentos de registro e transmissão de som e imagem ao mesmo tempo, mesmo que realizada em equipamentos separados, ficaram disponíveis para uso por docentes. O uso de toca-fitas sincronizado com projetor de *slides* foi, durante algum tempo no século XX, o recurso didático mais “sofisticado” que se usava. Seu uso – e o da projeção de filmes de cinema, quando era possível – sempre tinham o objetivo de que @ [1] s estudantes *assistissem à sua exibição*. A partir da ampla divulgação das tecnologias digitais e computacionais, bem como da possibilidade de sua aquisição por grande parte das escolas, foram ampliadas as possibilidades de assistência quanto de produção de audiovisuais por parte do corpo docente e do corpo discente. Alguns desafios se apresentam para que haja aprendizagem em artes audiovisuais quando se lança mão dessas tecnologias, com vistas à criatividade na prática artística.

Palavras-chave: Artes Audiovisuais. Ensino-Aprendizagem. Artes. Prática Artística. Criatividade.

[1] A grafia @, neste texto, indica todos os gêneros.

8 Poéticas sonoras en la educación audiovisual

Gabriela Augustowsky
Universidad Nacional de las Artes (UNA). Argentina
María Victoria Rey
Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Argentina

En la última década se observa en América latina una enorme expansión de propuestas de creación audiovisual para niños y niñas en ámbitos formativos; los pequeños pasaron de ser espectadores a ser también productores de material audiovisual. En este contexto, del estudio de las prácticas surge que los componentes sonoros del audiovisual son menos tratados pedagógicamente que los componentes visuales, desaprovechando así el potencial creativo, poético del universo sonoro y sus múltiples posibilidades para la construcción identitaria, personal y comunitaria. El presente trabajo realiza un breve recorrido por la historia del sonido en el cine y expone la primacía de las perspectivas sonoras realistas contemporáneas; analiza las características singulares de las bandas sonoras en las piezas de animación realizadas por niños y niñas con la técnica *stop motion*; aborda las nociones de paisaje y cartografía sonoras y su relación con el territorio y los entornos cotidianos de chicos y chicas. Por último presenta algunas propuestas como una invitación a indagar y reflexionar acerca del sonido en la educación audiovisual.

Palabras clave: Bandas sonoras infantiles. Paisaje sonoro. Cartografía sonora. Exploraciones sonoras.

9 Arte na educação: o que fazer com a arte?

Josélia Schwanka Salomé
Universidade Tuiuti do Paraná

Este capítulo aborda a arte na educação e os desafios do trabalho com a educação estética no âmbito da formação humana. Muitos são os estudos acerca do papel da arte na educação, porém a especificidade deste texto está em trazer para o debate a possibilidade de trabalho na perspectiva da superação unilateral no processo da formação humana. A educação em arte pode, ao priorizar a capacidade do ser humano de sentir, conhecer e interagir com o mundo que o cerca, desenvolver a apreciação estética sensível e construir significados para esta compreensão.

Palavras-chave: Educação estética. Saber sensível. Conhecimento inteligível.

10 A direção do filme "A Alma do Gesto": gênese e concepções criativas e formativas

Eduardo Tulio Baggio, Juslaine de Fátima Abreu Nogueira
Universidade Estadual do Paraná - Unespar, Brasil

A direção de um filme documentário longa-metragem em ambiente criativo-formativo envolve encontros e desafios muito particulares. O texto pretende expor alguns desses aspectos, especialmente aqueles relacionados com a gênese e com as experiências criativas e formativas envolvidas nesse processo de concepção duplo, já que de um espetáculo de dança em desenvolvimento diante de um filme que também estava, simultaneamente, sendo constituído. Em um primeiro momento, procuramos debater sobre as escolhas iniciais, concebidas a partir de uma pergunta de pesquisa e da definição de um *corpus* artístico, visto que se trata de um filme que é também um gesto de pesquisa acadêmica em Artes. Em seguida, abordamos os princípios narrativos e estéticos que foram definidos como guias para a feitura do filme e apontamos como tais princípios resultam e tornam-se parte da materialidade fílmica em *A Alma do Gesto*. Por fim, apresentamos reflexões acerca das relações que experienciamos junto ao coletivo da Têssera Companhia de Dança da UFPR com sua entrega para a realização do documentário em meio ao processo de criação em dança.

Palavras-chave: *A Alma do Gesto*. Filme documentário. Realização cinematográfica. Processo de criação. Processo de formação.

11 Sobre o ensino da pintura ou a experiência como processo pictórico

Jociele Lampert
Miguel Vassali
Pedro Henrique Villi Cavallari
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

O presente artigo contextualiza parte das ações do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, programa de extensão vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina, bem como a atuação docente na Graduação em Artes Visuais. Estas ações são pautadas pelo conceito de arte como experiência, a partir do qual se desenvolve a noção de microprática como ação estética-didática. A arte como experiência é tomada, então, como significativa para pensar o processo pictórico, pois a experiência é o meio pelo qual suas ações possuem, reciprocamente, significados artísticos e didáticos.

Palavras-chave: Arte. Experiência. Processo pictórico. Microprática.

12 A realidade aumentada e a atualização do mundo

Jack de Castro Holmer
Escola de Música e Belas Artes do Paraná - UNESPAR, Brasil

O presente capítulo apresenta a técnica de Realidade Aumentada como um exemplo da constante atualização tecnológica à qual a arte digital está vinculada, sendo que este conceito de atualização se mostra como uma constante tanto em tecnologias e ferramentas de criação quanto no objeto artístico onde este é um programa dinâmico, fluido e que muda a cada frame de sua exibição. A arte contemporânea se depara com os desafios tecnosociais onde redes sociais funcionam de modo instantâneo, tendo mensagens de curta validade de fruição, e necessitam de atualização e postagens o tempo todo para se manterem relevantes, assim sendo produto e motor da cultura atual.

Palavras-chave: Atualização. Realidade aumentada. Arte digital. Virtual.

13 Escavar/coletar como processos investigativos em arte e cultura visual

Leda Guimarães
Universidade Federal de Goiás –UFG

O presente texto tem por objetivo refletir processos investigativos que envolvam, ou que sejam conectados a processos de criação, ou processo poéticos investigativos. Começo problematizando o peso do termo criatividade para a área de artes, que leva a percepções romantizadas sobre processos de criação como algo desvinculado de operações cognitivas. Diante disso, dentre muitas outras possibilidades, escolhi os verbos escavar e coletar, aqui entendidos como operações ou caminhos metodológicos. Escolhi quatro exemplos de pesquisas realizadas no PPG de Arte e Cultura Visual da UFG sob a minha orientação (Guimarães, 2017, Matutino, 2012, da Silva, 2015 e Schneider, 2018) para, a partir de suas peculiaridades, ressaltar como cada pesquisador/ra vivenciou desafios e desenhou caminhos para desenvolver da pesquisa incorporando elementos da criação artística, das narrativas imagéticas, dentre outros recursos do campo artístico. Esses processos são marcados pela ausência de paradigmas científicos no sentido de sim ou não, pelo contrário, apoiam-se nos caminhos de intermédios, das relações provisórias, reconhecendo nossas *incertidumbres* (De DIEGO, 2008) a própria condição do poético, ou, uma viagem errática da investigação (FALCÓN e TORREGROSA, 2013).

Palavras-chave: Processos poéticos. Investigações criativas. Escavar. Coletar.

14 Fundos sobre mundos: distâncias e desaparecimentos no ensino artístico durante a pandemia Covid-19

Tiago Assis
I2ADS – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

Com este texto, proponho uma reflexão sobre o ensino artístico e o papel do professor no mundo pós-digital e pós-pandemia. A partir do trabalho de Jacques Rancière, procuro uma perspectiva crítica e emancipatória sobre modelos reprodutivos e embrutecedores. Tento articular esta perspectiva com o ensino à distância estabelecido no período da pandemia COVID-19. A pandemia realçou uma série de problemas já existentes, acrescentou outros e, sobretudo, acelerou alterações que estavam em curso sobre o sistema de ensino como a digitalização. Esta aceleração comprimiu tempos de reflexão sobre as novas modalidades impostas, as suas possibilidades e obstáculos. Proponho assim uma reflexão sobre essas alterações associadas ao ensino *online* e as consequências para as figuras e cenários no ensino artístico. Procuro problematizar o desaparecimento do mestre e os modos de estar do estudante. Para pensar neste enquadramento, uso a minha própria experiência durante a pandemia com a unidade curricular de História e Teoria da Comunicação na licenciatura em Design de Comunicação.

Palavras-chave: Ensino à distância. Pandemia. Pós-digital. Educação artística. Emancipação. Desaparecimento.

Curriculos dos Autores



Carlos Escano

É doctor en Bellas Artes (Universidad de Sevilla) y Doctor en Comunicación y Educación en Entornos Digitales (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Profesor de Educación Artística Visual en la Universidad de Sevilla. Investigador interesado en la Intersección entre las artes, cultural digital y educación crítica y social. ha dirigido obras audiovisuales como los documentales “Contramarea” (2016) y “Cultura Libre y Educación Hacker” (2013). Entre sus últimos se destaca su participación en la coordinación y coautoría en el libro “La Otra Educación. Pedagogías Críticas para el siglo XXI” (2018), y los artículos “Bienes comunes del conocimiento: Una propuesta de desarrollo histórico del procomún digital” (2017). “Relaciones del Arte de Internet con la Cultura Libre” (2015) y “Educación Move Commons Procomún, Cultura Libre e acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual” (2013). Profesor invitado em universidades de España, Argentina y Venezuela. Es coordinador responsable de proyectos de cooperación al Desarrollo en India con la Fundación Vicente Ferrer (Educación Artística y desarrollo humano, 2015-2018. Anantapur, India), y en Grecia, junto con la ONG Open Cultural Center trabajando con la comunidad refugiada (Artes, cultura y educación para el desarrollo, 2019. Polikastro, Grecia).

Catarina S. Martins

É Investigadora em Educação Artística, professora na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, na qual dirige o Programa Doutoral de Educação Artística. O seu trabalho tem vindo a focar-se na história da educação e ensino das artes em Portugal, a partir de uma perspectiva de governamentalidade, das tecnologias de polícia e da noção de génio como práticas de governo. Actualmente, a sua investigação centra-se em torno das retóricas da criatividade, procurando perceber, historicamente, como emergiu a noção da criança criativa e a sua naturalização. Assente numa história do presente e nas contribuições dos estudos pós-estruturalistas, feministas-queer e pós-coloniais, procura seu uma ‘killjoy’ da criatividade.

Cecilia Almeida Salles

É professora titular dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica e de Literatura e Crítica Literária da PUC/SP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Processos de Criação. Autora dos livros *Gesto inacabado: processo de criação artística* (1998), *Crítica Genética* (2008), *Redes da Criação: construção da obra de arte* (2006), *Arquivos de Criação: arte e curadoria* (2010) e *Processos de criação em grupo: diálogos* (2017).

Eduardo Tulio Baggio

É doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP com a tese “Da teoria à experiência de realização do documentário fílmico”. Professor do Bacharelado em Cinema e Audiovisual e do Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo, ambos da Unespar (Universidade Estadual do Paraná). Co-líder do grupo de pesquisa “Cinecriare – Cinema: Criação e Reflexão” (Unespar/CNPq). Integra o ST Teoria de Cineastas da Socine (Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual) desde 2016 e o GT Teoria

dos Cineastas da AIM (Associação de Investigadores da Imagem em Movimento de Portugal) desde 2015. Publicou textos em revistas como Aniki, Cine Documental, Doc On-line, InTexto, Vazantes, entre outras. É um dos organizadores dos livros Teoria dos Cineastas (Vols.1, 2 e 3). Entre seus filmes destacam-se A Alma do Gesto (2020), João & Maria (2016), Santa Teresa (2014) e Traço Concreto (2013). E-mail: eduardo.baggio@unespar.edu.br

Juslaine de Fátima Abreu Nogueira

É doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná - FAP e vinculada ao Bacharelado em Cinema e Audiovisual. Coordena o Núcleo de Educação para as Relações de Gênero do Centro de Educação em Direitos Humanos (NERG/CEDH – campus FAP). Pesquisadora do GILDA – Grupo Interdisciplinar Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq). Dedicase aos estudos do discurso cinematográfico e da Educação, especialmente em conexão com a filosofia política pós-estruturalista. Como realizadora, dedica-se ao documentário, tendo dirigido o curta As verdades de Ale em nós (2017) e co-dirigido, com Eduardo Baggio, o longa A Alma do Gesto (2020). E-mail: juslaine.nogueira@unespar.edu.br

Gabriela Augustowsky

É doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Magister en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Es Profesora Titular Regular de Didáctica de las Artes Visuales en la Universidad Nacional de las Artes y en Doctorado UNA. Profesora de Posgrado en FADU-UBA. Es Directora de Posgrado en Formación Docente UNA y Coordinadora Académica de la Maestría en Educación Audiovisual en FLACSO Uruguay. Investiga en el campo de las Artes Visuales y la Pedagogía Audiovisual; ha desarrollado programas y proyectos de innovación didáctica en Instituciones públicas y en la TV educativa (Canales PakaPaka y Encuentro). Es autora de: *Las paredes del aula*. Amorrortu 2005; *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Tinta fresca 2008; *El arte en la Enseñanza*. Paidós, 2012; *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Paidós, 2017 (1º Premio al libro de Educación, Fundación El Libro 2018).

Maria Victoria Rey

Es realizadora audiovisual y se desempeña como montajista. Licenciada en Gestión Educativa (UNLa). Se encuentra desarrollando su tesis de Maestría en Derechos Humanos (UNLa). Coordinadora Académica y Docente Investigadora de la Licenciatura en Audiovisión de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Docente de la Diplomatura Universitaria en Comunicación Popular y Fortalecimiento Comunitario (UNLa - Ministerio de Desarrollo Social, Argentina). Coordina el Festival Inter-Barrial Audiovisual (FIBAV). Se desempeña en diferentes proyectos y actividades en los que se aborda la producción audiovisual en distintos ámbitos y niveles educativos, la realización audiovisual creada por y para niños, niñas y adolescentes desde la perspectiva de los derechos humanos, y el audiovisual comunitario como forma de expresión y construcción de conocimiento.

Jack de Castro Holmer

É mestre em Comunicação e Linguagens (2008) e possui graduação em Licenciatura em Desenho pela Embap (2004). Trabalha com Poéticas Tecnológicas desde 2001. Pesquisa Vida Artificial e Robótica através da Semiótica, suas interfaces de interação e a gameficação da contemporaneidade, produzindo Robôs Interativos, Seres Virtuais Autônomos, GameArt, documentários e códigos computacionais. É professor da cadeira de Arte Eletrodigital na Unespar, na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, desde 2012.

Jociele Lampert

É professora titular e orienta Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UDESC. É editora Chefe do periódico Revista Apotheke. Coordenadora do Programa de extensão Estúdio de Pintura Apotheke - UDESC, desde 2014. Foi professora visitante no *Teachers College* - Columbia University em 2013, com Bolsa Fulbright.

Josélia Schwanka Salomé

É Doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; tem Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP e Mestrado em Engenharia da Produção - Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Especialização em Arte e Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP; Graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, Graduação em Dança - Bacharelado e Licenciatura, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR. É professora Adjunto na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) desde abril de 1994 onde atuou nas coordenações dos cursos de graduação em Artes Visuais (janeiro 2005 - 2013) e Tecnologia em Fotografia (janeiro 2009 -2013). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação (desde 2011). Editora das revistas científicas: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação, e Revista Tuiuti: Ciência e Cultura. Coordenadora de Pesquisa, Iniciação Científica e Editoração Científica da Universidade Tuiuti do Paraná (desde setembro de 2014). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Tem experiência nas áreas de Educação e Artes desenvolvendo pesquisas sobre Educação Estética, Arte e Políticas Educacionais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1142-2474>

Leda Guimarães

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Educação Artística pela Fundação Armando Álvares Penteado (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995), doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2005) e Pós Doutorado na Universidade Complutense de Madrid. É professora da Universidade Federal de Goiás atuando nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual. Criou e coordenou o curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD. Tem pesquisado formação de professores em artes visuais, arte e cultura popular, ensino de

arte e comunidades. Ex-presidente da Federação de Arte Educadores do Brasil -FAEB - vigência 2017/2018. É membro do InSea (International Society for EducationthroughArt) e do CLEA - ConsejoLatinoamericano de Educación por el Arte.

Lucia Gouvêa Pimentel

É graduada em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes (EBA/UFMG) e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Doutora em Artes pela Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP), tendo feito estágio sanduíche na University of Central England (UCE) na Inglaterra. É Professora Titular da Escola de Belas Artes da UFMG, onde atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase em: ensino/aprendizagem de arte e diversidade, artes visuais, ensino/aprendizagem de arte e tecnologia, arte/educação, formação de professores, cognição imaginativa e gravura. É docente e orientadora nos programas de pós-graduação (PPGArtes/EBA/UFMG e Prof-Artes/EBA/UFMG), líder do *Grupo de Pesquisas Ensino da Arte e Tecnologias Contemporâneas* (CNPq) e membro dos grupos de pesquisa *Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação Borrando Fronteiras* (GEPABOF) e *Experiência Interartes na Educação*. É editora da Revista CLEA – Revista do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte, juntamente com Dora Águila (Chile).

Maria Cristina Mendes

É professora no PPG CINEAV – FAP/ UNESPAR e no curso de Licenciatura em Artes Visuais - FAP/ UNESPAR. Tem Doutorado (2014) e Mestrado (2010) em Comunicação e Linguagens na UTP/ PR, Especialização em História da Arte do século XX (2000) e Graduação em Pintura (1984) na EMBAP/ PR. Membro da SOCINE e da ANPAP. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: GPACS: Arte, Cinema e Subjetividades (UNESPAR); Educação, Trabalho e Sociedade (UTP); INTERART – Interação entre arte, ciência e educação: diálogos e interfaces com as Artes Visuais (UEPG). Desenvolve pesquisa sobre Adaptação Cinematográfica, Cinema e História da Arte, Poéticas Artísticas e Arte-Educação. E-mail: mariacristinamendes1@gmail.com

Miguel Vassali

É Mestre em Artes Visuais na linha de Ensino de Artes Visuais pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UDESC, artista visual, designer gráfico, professor e pesquisador. Participante do Programa de extensão Estúdio de Pintura Apotheke – UDESC.

Pedro Henrique Villi Cavallari

É Mestre em Artes Visuais na linha de Ensino de Artes Visuais pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UDESC, artista visual, músico, professor e pesquisador. Participante do Programa de extensão Estúdio de Pintura Apotheke – UDESC.

Renato Torres

É Doutor em Educação pela UFPR e Mestre em Educação pela UTP. Possui Licenciatura em Desenho e Bacharelado em Gravura pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP. Professor da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus Curitiba I* – EMBAP, atuando como artista, professor e pesquisador nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais. Líder do Grupo de Pesquisa Gravura Contemporânea: reflexões e processos de criação (GRACON – UNESPAR/EMBAP). Participa do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE – UFPR) e do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Políticas Públicas (UTP). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Pesquisa história do ensino da arte, processos de criação e gravura. E-mail: torresrenato@yahoo.com.br

Sidiney Peterson F. de Lima

É professor Colaborador do Prof-ARTES (IA/UNESP). Vice-presidente da Federação de Arte/Educadores do Brasil (Gestão 2022–2023). Doutorado em Artes pelo Instituto de Artes – UNESP, com bolsa FAPESP. Mestrado, em Artes, pela mesma instituição, sendo bolsista CAPES. Licenciatura em pedagogia pela Unidade Acadêmica Garanhuns / Universidade Federal Rural de Pernambuco. Participa de pesquisas e estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação Borrando Fronteiras (GEPABOF) e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação (GPIHMAE). É membro fundador e representante no Brasil do Centre de Recherche d'Éducation Artistique et Société (CREAS). Tem desenvolvido pesquisa com foco na História do Ensino de Arte e formação docente, na área de Artes, no Brasil e América Latina. É organizador dos livros: *Instantes Já da formação docente em artes – em parceria com a professora Gabriela Augustowsky (UMA – Argentina) – (Editora Terracota, 2019)* e *Arte e Pedagogia: a margem faz parte do rio (Editora Porto das Ideias, 2017)*.

Thiago Assis

É licenciado em Design de Comunicação pela Escola Superior de Artes e Design, tem um Master em Produção Multimídia pela Universidade de Barcelona e é doutorado pela Universidade de Valencia. Depois de ter desempenhado profissionalmente várias funções como Designer, iniciou a sua atividade como docente em 2001 na Escola Artística Soares dos Reis, onde leccionou até 2007. É professor e investigador na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto desde 2008. Actualmente, investiga sobre tecnologia ao nível do poder, da cultura, da identidade e da linguagem no i2ADS. Este trabalho iniciou-se em 2001 a partir de experiências em comunidades info-excluídas no âmbito do identidades – Movimento Intercultural entre Moçambique, Cabo Verde, Brasil e Portugal. Esta investigação foca-se cada vez mais nos contextos da Educação Artística.



Universidade
Tuiuti do
Paraná

