

# pós?

- Revista do Programa
- de Pós-graduação em Artes
- da Escola de Belas Artes da UFMG

# 20

v. 10, n. 20, nov. 2020

©2020, Programa de Pós-graduação em Artes (EBA/UFMG)

Todos os direitos reservados, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados, sem permissão por escrito.

Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, estando as normas técnicas de acordo com as referências de seus países.

APOIO: CAPES/PROEX

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG, MG, Brasil)

---

Pós [recurso eletrônico]: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes. – Vol. 10, n. 19 (mai. 2020). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2008-

A partir de 2011 também em meio eletrônico.

Modo de acesso: Internet.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

ISSN 1982-9507

ISSN ELETRÔNICO 2238-2046

1. Artes – Periódicos. I. Universidade Federal de Minas Gerais.  
Escola de Belas Artes.

CDD: 700

CDU: 7

---

## CONTATO

Programa de Pós-graduação em Artes

Escola de Belas Artes

Av. Antonio Carlos, 6627. Pampulha. Sala 2025.

CEP 31270-901 Belo Horizonte, MG

E-mail: [revistapos.ppga@gmail.com](mailto:revistapos.ppga@gmail.com)

Site da Revista Pós: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/>

Site do PPG Artes EBA/UFMG: <http://eba.ufmg.br/pos>

**Pós:** Revista do Programa de Pós-graduação em Artes – EBA/UFMG

ISSN 1982-9507 - ISSN eletrônico 2238-2046

*Periodicidade semestral desde 2012*

Bases Indexadas: Sistema de Periódicos SEER

Diretório de Periódicos da UFMG

Classificação Qualis Periódicos da CAPES: A2

Revisão por pares

### **Universidade Federal de Minas Gerais**

REITORA: Dra. Sandra Regina Goulart Almeida

PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO: Dr. Fábio Alves da Silva Júnior

PRÓ-REITORA DE PESQUISA: Dr. Mário Fernando Montenegro Campos

### **Escola de Belas Artes**

DIRETOR: Dr. Cristiano Gurgel Bickel

### **Revista Pós**

COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES: Dr. Amir Brito Cadôr

EDITORES: Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo, Dra. Magali Melleu Sehn

### **Conselho Editorial**

Dr. Agnaldo Farias (Universidade de São Paulo – Brasil)

Dra. Ana Mae Barbosa (Universidade de São Paulo – Brasil)

Dra. Ana Magalhães (Universidade de São Paulo – Brasil)

Dra. Ester Trozzo (Universidad Nacional de Cuyo - Argentina)

Dra. Flávia Cesarino Costa (Universidade Federal de São Carlos – Brasil)

Dra. Giselle Beiguelman (Universidade de São Paulo – Brasil)

Dra. Giselle Guilhon Antunes Camargo (Universidade Federal do Pará - Brasil)

Dra. Lisbeth Rebollo (Universidade de São Paulo – Brasil)

Dra. Maria Angélica Mellendi (Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil)

Dra. Marion Huester (University of Rostock – Alemanha)

Dr. Peter Alheit (University of Goettingen – Alemanha)

Dra. Rita Macedo (Universidade de Nova Lisboa – Portugal)

Dr. Tom Learner (Getty Foundation – Estados Unidos da América)

### **Comitê Editorial por Linha de Pesquisa do PPG-Artes EBA/UFMG:**

ARTES DA CENA: Dra. Marina Marcondes Machado

ARTES E EXPERIÊNCIA INTERARTES NA EDUCAÇÃO: Dra. Lucia Gouvêa Pimentel

ARTES PLÁSTICAS, VISUAIS E INTERARTES: Dra. Magali Melleu Sehn

CINEMA: Dra. Ana Lúcia Andrade

PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL: Dra. Márcia Almada

POÉTICAS TECNOLÓGICAS: Dra. Marília Lyra Bergamo

PROJETO GRÁFICO: Núcleo de Produção em Artes Gráficas

PROJETO GRÁFICO (VERSÃO ELETRÔNICA): Dr. Virgílio Vasconcelos

DESIGN E DESENVOLVIMENTO WEB: Dr. Virgílio Vasconcelos

Bibliotecários: Anderson Moraes Abreu e Luciana de Oliveira Matos Cunha

REVISÃO: Olívia Almeida

DIAGRAMAÇÃO: Ana Paula Garcia

Agradecemos aos autores e artistas que contribuíram para a elaboração deste número.

# Sumário

<b>EDITORIAL</b>	<b>7</b>	RICARDO CARVALHO DE FIGUEIREDO; MAGALI MELLEU SEHN
<b>APRESENTAÇÃO: SEÇÃO TEMÁTICA</b>	<b>8</b>	LUCIA GOUVÊA PIMENTEL
<b>SEÇÃO TEMÁTICA: ARTES E EXPERIÊNCIAS INTERARTES NA EDUCAÇÃO</b>		
Perspectives on Art-Education as an interdisciplinary practice	<b>11</b>	PETER WORRALL
Práxis Interartística & Experiência Relacional nos Processos Pedagógicos: Criação, Crítica, Interdisciplinaridade	<b>21</b>	ANGELICA OLIVEIRA ADVERSE
“E daí?”, afinal “Para que história?” das histórias e memórias sobre arte e educação como resistências”	<b>56</b>	RITA BREDARIOLLI
Artes y bienestar psicológico: Las artes como intervenciones positivas	<b>72</b>	ANDREA GIRÁLDEZ
Desbordar como contraconduta	<b>86</b>	MARIANA GUIMARÃES GABRIELA SERFATY
Educación artística y superación de las vulnerabilidades: El Teatro como herramienta en el trabajo con sujetos con discapacidad	<b>102</b>	SARA TORRES ESTER TROZZO SOLEDAD SORIA
Arte no Aterro: relações entre Arte, Educação e Política	<b>131</b>	TIAGO SAMUEL BASSANI
Sobre experiências interartes e Educação: Madu e Terezinha Veloso, do Grupo Giramundo Teatro de Bonecos	<b>147</b>	CÁSSIA MACIEIRA
Experimentações com o Cordel no jogo teatral	<b>162</b>	LARA BARBOSA COUTO ELTON MAGALHÃES
Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet – educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século XX	<b>181</b>	MARILENE OLIVEIRA ALMEIDA MARIA DO CARMO DE FREITAS VENEROSO REGINA HELENA DE FREITAS CAMPOS

---

### SEÇÃO ABERTA

---

Embates da descolonialidade e  
as pautas (não tão) ocultas dos museus:  
"A Cor do Brasil" no Museu de Arte do Rio

**216**

LUIZ SÉRGIO DE OLIVEIRA

---

Poética de dispositivos artísticos  
com aparatos computacionais

**232**

LEONARDO SILVA SOUZA

---

### TRADUÇÃO

---

Cena e página: criar pesquisando é  
produzir novas experiências

**255**

ROUSEJANNY DA SILVA FERREIRA

---

A Delicada essência da colaboração artística

**282**

MARCELO SIMON WASEM

---

# Editorial

É com satisfação que divulgamos a revista *PÓS* (v. 10, n. 20, novembro 2020) com a seção temática “Artes e experiências interartes na Educação”, sob a organização e apresentação da Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel. A seção temática deste número contempla os seguintes eixos temáticos: experiências interartes na educação com ênfase nas práticas; imbricações e relações em pesquisa; e histórias, memórias e políticas em artes e seu ensino/aprendizagem formal e não formal. Devido ao grande número de submissões para a temática, contaremos com mais uma edição, ainda sob a organização da Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel, a ser lançada no primeiro quadrimestre de 2021, quando a revista *PÓS* passará a contar com a periodicidade quadrimestral. A seção aberta apresenta contribuições sobre temas diversos, mas que apresentam conexão direta com as linhas de pesquisa do Programa.

Agradecemos aos autores e avaliadores que, acreditando na seriedade da Revista, compartilham suas experiências, seus questionamentos e pesquisas. Agradecemos a cada membro do Conselho e do Comitê Editorial, que nos auxilia na tarefa constante de buscar a excelência em torno das complexas abordagens do universo da arte.

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo  
Profa. Dra. Magali Melleu Sehn  
Editores-Chefes

# Apresentação

## Seção Temática

A *PÓS*: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais traz, neste número, a seção temática “Artes e experiências interartes na Educação”. O tema proposto foi uma provocação a pesquisadoras e pesquisadores que transitam, de maneira equânime e interagente, nos campos das Artes e da Educação, para que contribuíssem com docentes e outros educadores em sua prática, seus registros e no pensamento de possibilidades de ações futuras. As questões de ensino/aprendizagem, políticas oficiais de Educação, registros documentais, situações educacionais formais e não formais, históricas e memoriais são cada vez mais constantes nas pesquisas da área de Artes quando está imbricada com a Educação.

A preocupação em erradicar a polivalência – superficial e aleatória – e incentivar as ações interartes – entre as modalidades artísticas e/ou entre as artes com outras áreas de conhecimento – tem sido mote para estudos e pesquisas, principalmente as que envolvem formação inicial ou continuada de professores de Arte e de arte/educadores.

Iniciando a seção temática, o artista e arte/educador inglês Pete Worrall apresenta seu artigo “Perspectives on Art-Education as an interdisciplinary practice”, com registros de experiências em Arte/Educação, que vem realizando ao longo de 40 anos, e que envolvem tecnologias. São projetos realizados na Inglaterra, em outros países da Europa e na América do Sul, considerando que vivemos a era da interdisciplinaridade, que propicia novas oportunidades, para artistas e arte/educadores, de colaborar com cientistas e matemáticos.

A artista Angélica Adverse, com “Práxis interartística & experiência relacional nos processos pedagógicos: criação, crítica, interdisciplinaridade”, explora possibilidades de experiências relacionais que integram os campos da arte, do design, da moda e da arquitetura, propondo ações pedagógicas que sensibilizam para a cocriação. Tomando por referência o sentido da estética da delicadeza, proposto por Roland Barthes, o propósito do texto é colocar em questão os métodos de trabalho utilizados na partilha do ato criativo.

A arte/educadora e pesquisadora Rita Bredariolli, em “‘E daí?’, afinal ‘Para que história?’: das histórias e memórias sobre arte e educação como resistências”, traz à tona história e memória como formas de atuação política nas relações entre Arte e Educação, dedicando o texto a “atos de resistência como reação, contrariedade, oposição, insubmissão, persistência, sobrevivência.” A provocação ao pensamento reflexivo sobre experiências que não devem ser esquecidas busca evidenciar potências de reconhecimento e reverberação desses atos na atualidade.

Andrea Giráldez, arte/educadora e pesquisadora espanhola, em “Artes y bienestar psicológico: Las artes como intervenciones positivas”, traça relações entre artes e bem-estar segundo o modelo teórico proposto por Martin Seligman. Partindo da ideia de que o valor terapêutico das artes deve ser reconhecido, propõe que elas devem integrar o ampla perspectiva da Psicologia Positiva, uma vez que são recursos tanto para a cura quanto para a prevenção da saúde e para o bem-estar psicológico.

Corroborando a assertiva de Andrea Giráldez, a artista Mariana Guimarães e a médica Gabriela Serfaty trazem “Desbordar como contraconduta”, com reflexões a partir de encontros e diálogos da oficina Desbordar, desenvolvida com pacientes do serviço de saúde mental no Hospital-dia Casa Verde, localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro. O texto evidencia as percepções das autoras sobre as amarras que podem trazer a linguagem, as imagens e as palavras.

As arte/educadoras Sara Torres, Ester Trozzo e Soledad Soria, em “Educación artística y superación de las vulnerabilidades: El Teatro como herramienta en el trabajo con sujetos con discapacidad”, argumentam que no escopo das artes, de maneira geral, são possibilitados espaços de autoexploração, expressão, aceitação e inclusão para pessoas com deficiência. Mais especificamente, o teatro, por ser uma manifestação artística contextualizada, possibilita processos de crescimento individual e coletivo para pessoas portadoras de necessidades especiais na construção de sua identidade.

O artista e arte/educador Tiago Samuel Bassani traz, em “Arte no Aterro: relações entre Arte, Educação e Política”, uma reflexão sobre as relações entre arte, educação e política, evidenciando os agentes das questões públicas e antidemocráticas que podem apontar caminhos para a atuação em tempos de opressão. A referência artística é o evento “Arte no Aterro – um mês de arte pública”, realizada por Frederico Morais, em 1968, que considera tangenciar o ensino das artes visuais e denotar uma resistência política.

A artista visual e bonequeira-atriz Cássia Macieira traça o caminho de atuação de duas professoras/artistas da EBA/UFMG, em “Sobre experiências interartes e Educação: Madu e Terezinha Veloso, do Grupo Giramundo Teatro de Bonecos”. O texto indica a “imagem disparadora de um(a) boneco(a) e uma pintura como agenciadores da interdisciplinaridade”, para fazer uma investigação na perspectiva interartes e entre Arte e Educação na prática poética de Madu e Terezinha Veloso, por meio da A/R/Tografia.

A professora, atriz e pesquisadora Lara Barbosa Couto em parceria com Elton Magalhães, em “Experimentações com o cordel no jogo teatral”, analisam estratégias e abordagens de cruzamentos entre o jogo teatral na sala de aula e a literatura de cordel, com vistas a propiciar experiências multidisciplinares em jogos teatrais e literatura de cordel. Rima e métrica se transformam em regras do jogo e se interconectam com os aspectos fundamentais dos jogos spolinianos, incentivando a produção de dramaturgias em cordel.

Encerrando a seção temática, o artigo “Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet – educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século”, das pesquisadoras Marilene Oliveira Almeida, Maria do Carmo de Freitas Veneroso e Regina Helena de Freitas Campos, analisa o método de desenho da arte/educadora Louise Artus-Perrelet, publicado no Brasil em 1930, como sendo uma proposta de educação estética para formação de professores, relacionando-a aos princípios modernistas da arte e ao movimento da Escola Nova. Artus-Perrelet dialoga com processos pedagógicos e de criação de Paul Klee e Wassily Kandinsky, e, no contexto brasileiro, por meio de relatos da poetisa Cecília Meireles publicados no Rio de Janeiro.

Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel  
Organizadora seção temática

# Perspectives on Art-Education as an interdisciplinary practice

Peter Worrall  
Website: Wholearthmedia

## INTRODUCTION:

This paper presents a sample of art education experiences that I have been privileged to explore over 40 years. This has involved developing rationales that were required to apply to the new technologies emerging in art education in 1985. My research in this area included media workshops in England, Europe and South America.

The new 'cultures' of communication and new technologies in 21st century continue to expand our understanding of both the universe and the diverse ecosystems on our planet. We live in the age of interdisciplinary practice, which provides new opportunities for artists to collaborate with scientists and mathematicians.

Artigo recebido em: 18/05/2020  
Artigo aprovado em: 22/09/2020

## Contents

1. Introduction & Contents
2. Computers in Art Education – Smoke and Mirrors - 1990
3. International Workshops – Brazil & Portugal – 1999 - 2000
4. From Curriculum Workshops to managing a Multimedia Project in Helsinki – 2002
5. The Electric Studio Archive – 1997 - 2004
6. From Virtual School to the Creative Use of Media – 1999 - 2009
7. Community Contexts - Fine Art Undergraduates - Work Experience – 2014
8. Interdisciplinary Futures – 2020



### Voyage of Discovery

WORRALL, Peter. *Perspectives on Art-Education as an interdisciplinary practice*.  
**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v.10, n.20: nov.2020  
Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20724> >

## 2. Computers in Art Education

In 1990 the computers used in schools were Acorn Computers using art software Pro Artisan and Revelation. The animation was created with Iota's Complete Animator. The digital art (below) was produced by postgraduates.



Sequence of Eadweard Muybridge photographs digitised and animated into a short sequence. The images were also recoloured.



Innovation - The animation stills (above) shows a student expressing herself changing into a 'cubist portrait.' Below - The 'Found objects' sculpture has been cut and pasted using Pro Artisan into the front of the school.

'Many pupils now have access to computer technology of some sort. Technology is increasingly moving into our everyday lives. Supermarkets, garages, hotels and even garden centres use IT in some form. We need to allow pupils more access to learning through IT as it is a medium which many pupils have a great interest.

Student



Postgraduate Student - Self Images - Versions 1-2



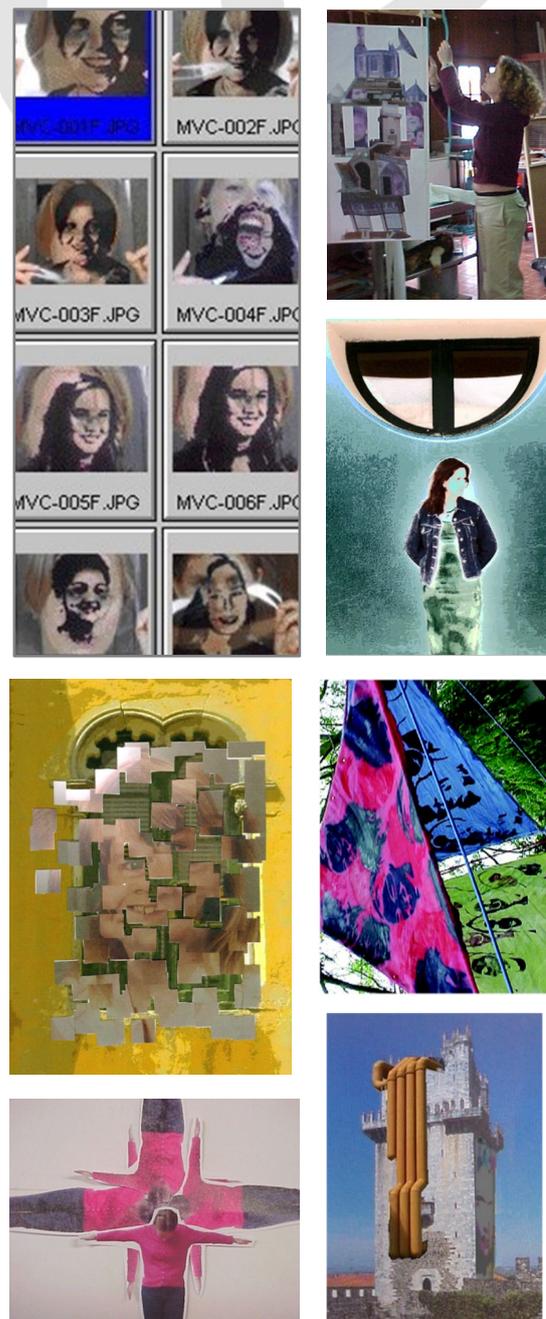
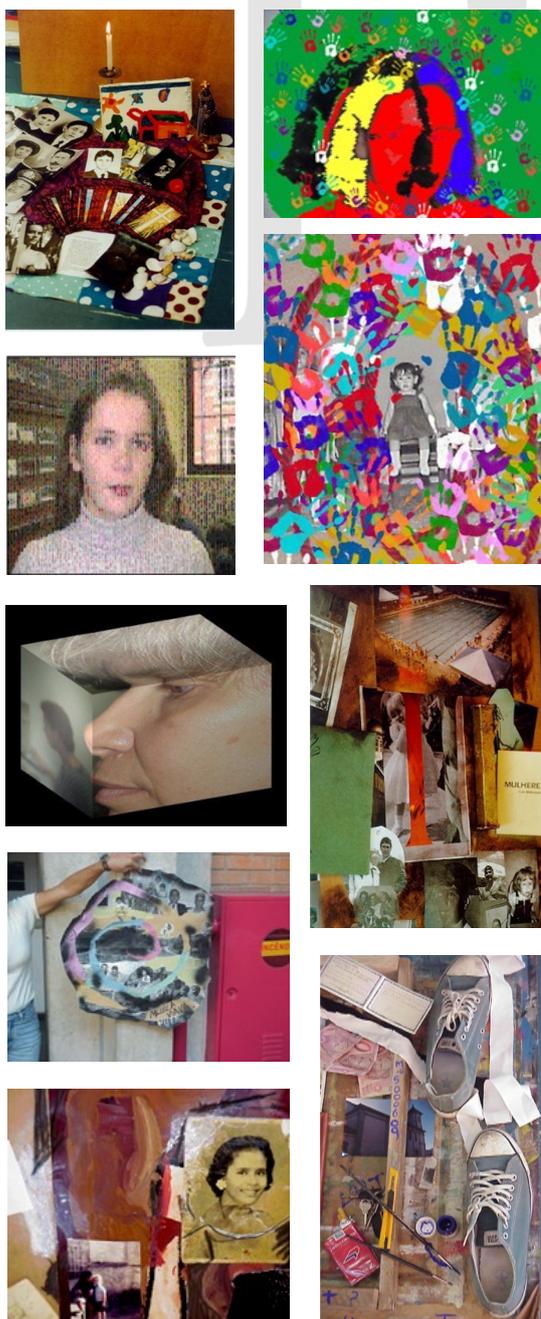
Found objects - sculpture

Digital site specific image

### 3. International Workshops – 1999 - 2000

Who do you think you are? Impressions - Brazil  
Project Aims - To consider personal identity contextualised, using different media, ICT, and personally significant items.

Voyage of Discovery - Portugal  
Project Aims - Responding to the notion of a 'time capsule', groups investigated each other's past and futures.



#### 4. Curriculum Workshops – 2002

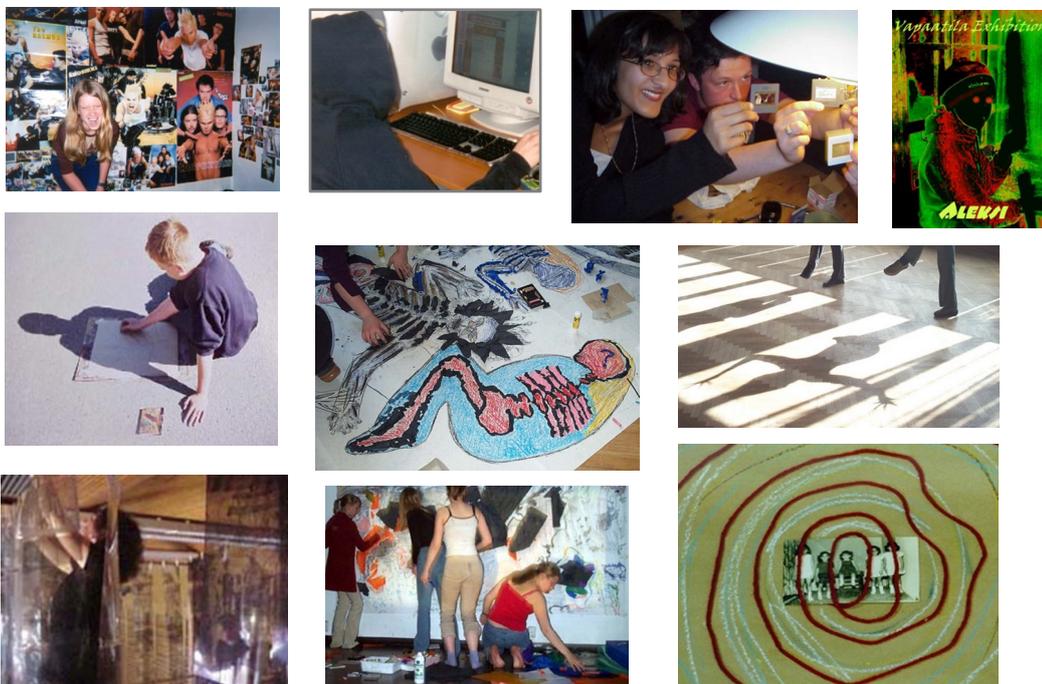
These practical and theoretical workshops were provided under my stewardship for specialist trainee teachers, at Birmingham School of Art, from 1990 to 2004. The rationale for this initiative was to extend subject knowledge, broaden the associated skill base and exemplify the critical/contextual component that engaged ideas and motivation in art education.

**Professor Tom Davies**

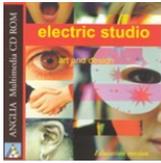


#### Multimedia Project - Vapaatila - Helsinki – 2002

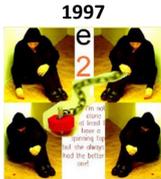
Students in Helsinki started the project work by taking photos with disposable pocket cameras to record self-portraits and personal spaces. These images formed the stimulus for the project. This included Image manipulation, an Animation workshop, Video workshops, Observational drawing, a Performance and an installation exhibition.



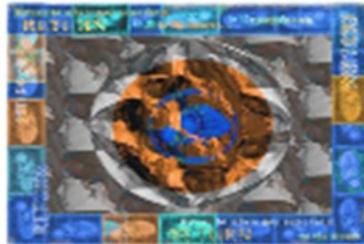
## 5. The Electric Studio Archive – 1997 - 2004



At the core of these ICT workshops is a rationale based on the:  
 Primary Resource - this may be a drawing, painting, print, photograph or found object.  
 ICT development - the workshops begin with a collective practical activity.  
 Extension - further research and development in two or three dimensions.



Electric Studio Images



Timeframe – Mother and daughter digital composition



Data -  
 1999 - Electric Studio workshops — published in Electric Studio, New Practice in ICT Art and Design 1999 (book and CD-ROM).  
 Between 1997 - 2004 - Electric Studio workshops generated 15,316 files in 1597 folders, produced by 581 postgraduate art and design students.



## 6. Culture Box - Global Exchanges in the Virtual School – 1999 - 2005

One project of the European Schoolnet was to introduce a Virtual online school for teachers to share online projects in a global context between 1999 and 2005. Jukka Orava was head of the Art department.



*Virtual School Projects*  
*Culture Box - 1999 - 2005*  
*Lesson Plans - Lesson Plans - 1999*  
*Art and War and The Art of War - 2002*  
*ePortfolio - 2002*  
*Cultural Images and Visual Interpretations - 2003*  
*Artists' Encounters with New Media - 2003*  
*21st Century Art and Media Curriculum - 2003*  
*The Human Form in Space - 2004*  
*Digital Me - 2005*



### 6ii. European Schoolnet - The Creative Use of Media – 2009

In 2009 the implementation of an online European Schoolnet winning course, titled 'The Creative use of Media', involved teachers from 27 member states.



1. Image Reading - Discussing images in Flickr



2. Image Manipulation

Objective: To consider how images and video can be manipulated to create 'fake' news stories. This begins with teachers browsing through a list of Image manipulation websites, including Youtube, followed by a discussion with group members, using the online message boards.



3. This exercise was to create a web-based newspaper for 1st April 2009, the day on which the task was taking place. The participants were provided with links to CNN Europe, BBC Europe and the New York Times to source their news. The next stage was to design and publish their newspaper online.



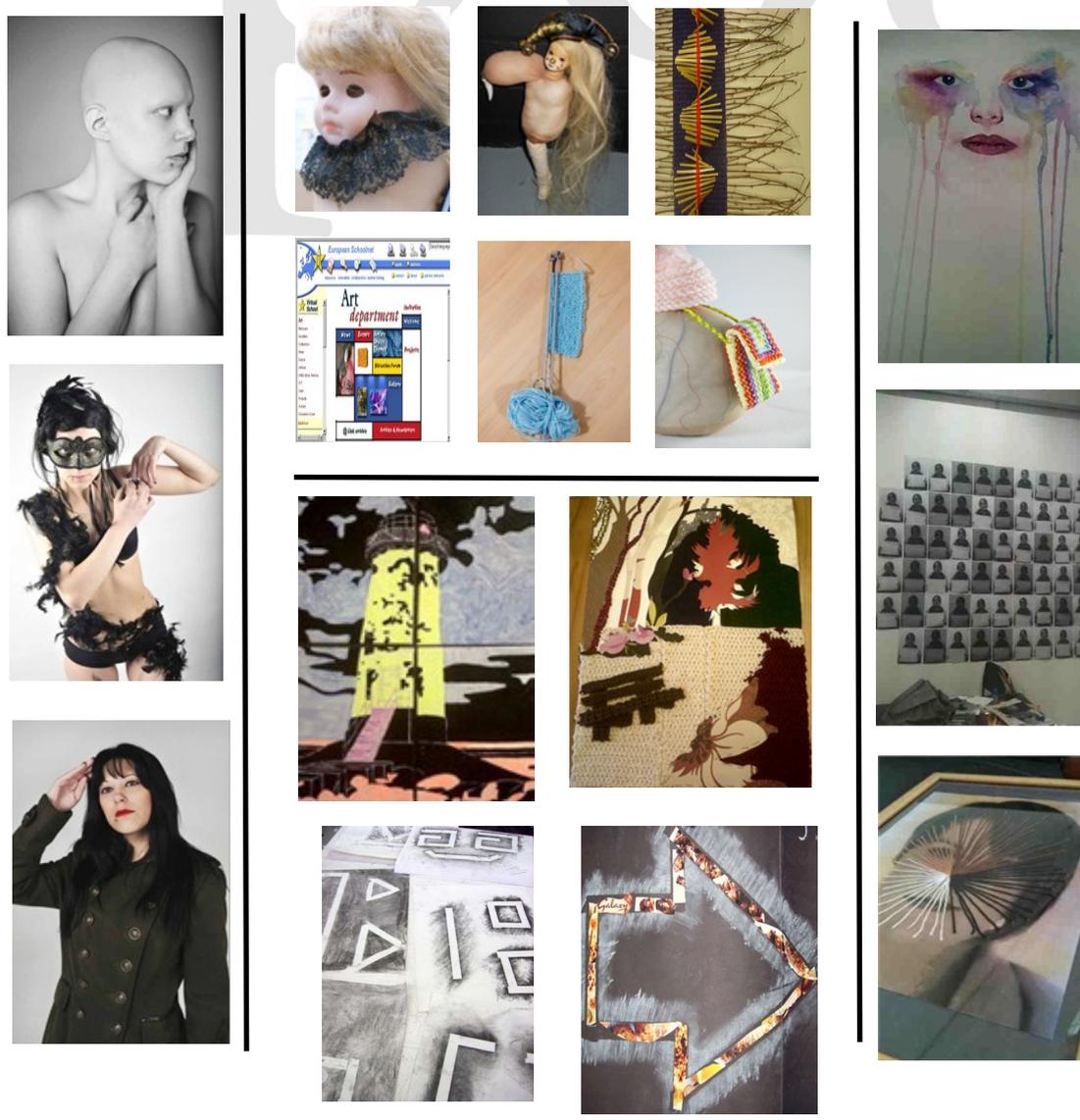
These innovative projects were designed and managed by Jukka Orava in Helsinki.

## 7. Community Contexts - Fine Art Undergraduates - Work Experience – 2014



'Individuals' training to become practicing artists, designers or craft-workers have opportunities at undergraduate level to exchange the studio environment for a challenging alternative based on interests, concerns and possible future career destinations.

Professor Tom Davies



These innovative projects were managed and supported by Professor Tom Davies.

## 8. Interdisciplinary Futures - 2020



### **Art + Science Now - Stephen Wilson**

Art + Science Now is a groundbreaking overview of the art being made at the cutting edge of scientific research. The first illustrated book in its field, it shows how some of the world's most dynamic art is being produced not in museums, galleries, and studios but in the laboratory, where artists probe cultural, philosophical and social questions connected with scientific and technological advances. Featuring the work of around 250 artists from the UK, Germany, France, the Netherlands, the USA, Japan and elsewhere, it presents a broad range of projects, from body art to bioengineering of plants and insects, from music, dance, and computer-controlled video performances to large-scale visual and sound installations. This comprehensive guide to contemporary art inspired or driven by scientific innovation points to intriguing new directions for the visual arts and traces a key strand in 21st century aesthetics.

Published - 2012

Publication - Thames & Hudson



### **Beyond the Image Machine - David Tomas**

Beyond the Image Machine is an eloquent Virtual things, it is often believed, are things that only have a simulated existence on a computer, and are therefore not real, like physical things. for an alternative history of scientific and technological imaging systems Drawing on a range of hitherto and marginalised examples from the world of visual representation and the work of key theorists and thinkers or philosophy that use this also to discovery new in astronomy or physic as a party of reality and deviant view of the relationship between archaic and new representations, imagining technologies and mass media induced this to have an a experience and to abandon the transcultural space or real life this liberal mode of nation-building as like a humiliating ... disintegrated, penetrated against the new tech, or abandoned – and are so traumatic and therefore unendurable.

Published - 2004

Publication - Continuum



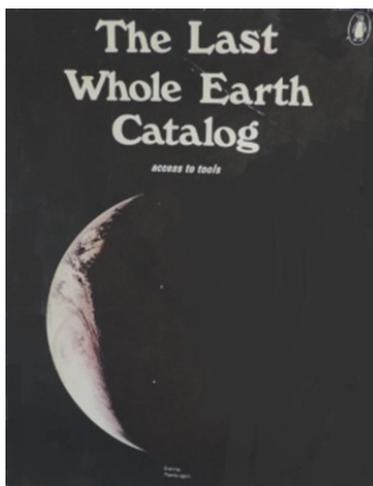
### **The Language of New Media - Lev Manovich**

In this book Lev Manovich offers the first systematic and rigorous theory of new media. He places new media within the histories of visual and media cultures of the last few centuries. He discusses new media's reliance on conventions of old media, such as the rectangular frame and mobile camera, and shows how new media works create the illusion of reality, address the viewer, and represent space. He also analyses categories and forms unique to new media, such as interface and database.

Manovich uses concepts from film theory, art history, literary theory, and computer science and also develops new theoretical constructs, such as cultural interface, spatial montage, and cinegratography. The theory and history of cinema play a particularly important role in the book. Among other topics, Manovich discusses parallels between the histories of cinema and of new media, digital cinema, screen and montage in cinema and in new media, and historical ties between avant-garde film and new media.

Published - 2001

Publication - MIT Press



### **The Last Whole Earth Catalog – Access to tools - Stewart Brand**

In 1968, Stewart Brand founded the Whole Earth Catalogue. Brand's goals were to make a variety of tools accessible to newly dispersed counterculture communities, back-to-the-land households, and innovators in the fields of technology, design, and architecture, and to create a community meeting place in print. The catalogue quickly developed into a wide-ranging reference for new living spaces, sustainable design, and experimental media and community practices. After only a few years of publication it exploded in popularity, becoming a formidable cultural phenomenon. The 1968 catalogue divided itself into seven broad sections: - Understanding Whole Systems - Shelter and Land Use - Industry and Craft—Communications - Community - Nomadics - Learning

Published - 1971

Publication -



Thanks to: Professor Lucia Pimentel, Jukka Orava, and Professor Tom Davies  
It's a privilege to share so many projects.

**Pete Worrall - Wholearthmedia**

WORRALL, Peter. *Perspectives on Art-Education as an interdisciplinary practice*.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20724>>

# Práxis interartística & experiência relacional nos processos pedagógicos: criação, crítica, interdisciplinaridade

*Artistic praxis & relational experience in pedagogical processes: creation, criticism, interdisciplinarity*

*Praxis interartística & experiencia relacional en procesos pedagógicos: creación, crítica, interdisciplinariedad*

Angélica Oliveira Adverse

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: [angelicaadverse@ufmg.br](mailto:angelicaadverse@ufmg.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8938-8819>

## RESUMO:

O artigo investiga como as experiências relacionais podem modificar a prática artística no espaço educativo. Pretende mostrar como as abordagens interdisciplinares que integram o campo da Arte, do Design, da Moda e da Arquitetura são orientadas pelas vivências das práxis interartísticas nas experiências de integração de ateliers em programas de residência inseridos no espaço escolar. Trata-se de examinar como a vivência de programas interdisciplinares estrutura as ações pedagógicas, sensibilizando os educandos para a noção da cocriação. O artigo explora as ideias elaboradas por Roland Barthes a respeito do viver junto, tomando como elemento conceitual o sentido da Estética da delicadeza. O propósito do texto é colocar em questão os métodos de trabalho utilizados na partilha do ato criativo.

*Palavras-chave: Práxis Artística. Experiência Relacional. Criação. Crítica. Interdisciplinaridade.*

---

ADVERSE, Angélica Oliveira. Práxis interartística & experiência relacional nos processos pedagógicos: criação, crítica, interdisciplinaridade.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20694>>

#### ABSTRACT:

The article investigates how relational experiences can modify the artistic practice in the educational space. It intends to analyze interdisciplinary methods that integrate the field of art, design, fashion and architecture. They are guided by the experiences of interartistic praxis that integrates ateliers of residency programs inserted in the school space. Our goal is to examine how the experience of interdisciplinary programs structures pedagogical actions, sensitizing students to the notion of co-creation. The article explores the ideas developed by Roland Barthes regarding living together, taking as a conceptual element the sense of Aesthetics of delicacy. The purpose of the text is to question the working methods used to share the creative act.

Keywords: *Artistic Praxis. Relational Experience. Creation. Criticism. Interdisciplinarity.*

#### RESUMEN:

El artículo investiga cómo las experiencias relacionales pueden modificar la práctica artística en el espacio educativo. Tiene la intención de analizar métodos interdisciplinarios que integran el campo del Arte, del Diseño, de la Moda y de la Arquitectura y se guían por las vivencias de la praxis interartística en las experiencias de integración de ateliers en programas de residencia insertados en el espacio escolar. Se trata de examinar cómo la experiencia de los programas interdisciplinarios estructura las acciones pedagógicas, sensibilizando a los estudiantes sobre la noción de cocreación. El artículo explora las ideas desarrolladas por Roland Barthes con respecto a la convivencia, tomando como elemento conceptual el sentido de la Estética de la delicadeza. El propósito del texto es cuestionar los métodos de trabajo utilizados para compartir el acto creativo.

Palabras clave: *Praxis artística. Experiencia relacional. Creación. Crítica. Interdisciplinarietàad.*

Artigo recebido em: 15/05/2020  
Artigo aprovado em: 22/09/2020

## Introdução

*Como fazer viver uma sala de aula  
como se fosse uma obra de arte?*

Félix Guattari

Pensar a criação no espaço pedagógico nos leva a indagar sobre as experiências que envolvem o artista-professor e as ações orientadas por abordagens interdisciplinares das quais ele pode lançar mão para a ação coletiva. Operar as práticas interartísticas favorece potencialmente a ampliação de contato entre diferentes campos, o que possibilita experiências relacionais, experimentações de linguagens e de materiais heterogêneos. Tais movimentos de interação provocam, no centro da práxis artística, uma alteração capaz de construir redes mais complexas de trabalho no âmbito das artes e também da educação.

O presente artigo examina como essas práticas artísticas são transformadas por múltiplos agenciamentos propostos por coletivos de artistas, por artistas-professores ou por grupos com características multidisciplinares. Esses processos colaborativos têm fomentado experiências relacionais em situações pedagógicas a partir de redes formativas de criações críticas que trabalham com práticas artísticas híbridas. Essas práticas promovem uma mobilidade das formas de aprendizagem, deslocando o sentido da aquisição de um conhecimento artístico para o desenvolvimento de experiências coletivas através da integração entre os campos da Arte, do Design e da Moda. Essa exploração tem favorecido a construção de um espaço que integra o atelier ao laboratório, cujo intuito é integrar a pesquisa artística ao trabalho científico. Denominado *Labo-atelier*,<sup>1</sup> a ideia tem por intenção validar a pesquisa-criação por meio de ações colaborativas de trabalho.

O artigo pretende apresentar os procedimentos interartísticos desse tipo de investigação, observando-os a partir de algumas perspectivas: a dimensão poética e estética da pesquisa, a fim de analisar a construção de uma cultura visual no espaço de aprendizagem fomentado pela ideia do *labo-atelier*; a experiência relacional, para examinar a formação de uma experiência estética complexa e multidimensional; e, por fim, a partir de uma análise sobre uma outra concepção de autoria e também do artista. Partiremos das vivências norteadas pela poética do encontro para

---

ADVERSE, Angélica Oliveira. **Práxis interartística & experiência relacional nos processos pedagógicos: criação, crítica, interdisciplinaridade.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20694>>

observamos, a partir concepção de “pós-artista”, a relação pedagógica que nelas se estabelece. Essa definição problematiza a postura do artista-professor, propondo uma mobilidade do ato criativo e da relação pedagógica.

A experiência relacional interdisciplinar desloca o sentido da simples transmissão de informação para a aquisição de experiências advindas de vivências que permitem pensar criticamente a mobilidade entre as práticas criativas no processo educativo. Assim, a práxis transforma-se na medida em que a ação criativa é estimulada pelas intervenções críticas como uma forma de pesquisa-ação. Tais movimentos interativos transfiguram o sentido da palavra *poiésis*, pois intensificam a *bricolage* entre várias poéticas: textuais, visuais, sonoras, plásticas, corporais etc. Essa poética do encontro entre os educandos – professores-artistas, designers, artistas ou estilistas – inova o sentido de *téchné*.

Pretendemos averiguar as múltiplas posturas que nos permitem pensar a potencialidade mediadora das redes de trabalhos colaborativos e interdisciplinares em situação pedagógica. Veremos em que medida o processo sistêmico e complexo de alguns projetos de coletivos compostos por equipes multidisciplinares podem nos apresentar novas tessituras, articuladas em processos pedagógicos, para a práxis artística participativa.

Tentaremos perpassar o sentido de nossa epígrafe, examinando a questão apontada por Guattari (1992) sobre a invenção permanente de agenciamentos estéticos que podem romper com a seriação vazia de esquemas educativos rígidos, a fim de transfigurar pedagogias institucionalizadas que reproduzem conteúdos ou técnicas artísticas. A criação de novos territórios existenciais possibilita a reestruturação dinâmica dessas pedagogias pela relação comunitária de ensino, promovendo o deslocamento do foco do conteúdo apresentado para a aquisição de dispositivos de trabalho que favoreçam a partilha de métodos para a construção de novas subjetividades, ou de novos modos de vida relacionados à educação.

## 1. Por uma complexidade das práticas criativas

*A raposa conhece muitas coisas, mas o  
ouriço uma única grande coisa.*  
Arquíloco

Retomamos o obscuro verso de Arquíloco para refletir sobre o sentido da “interarte” no processo pedagógico contemporâneo. Isaiah Berlin (2002, p. 447) introduz estes dizeres no belo ensaio “O ouriço e a raposa”, no qual ele tenta encontrar a diferença entre os escritores e os pensadores, alargando a sua reflexão para a humanidade em geral. Tomamos de empréstimo seu pensamento para apresentar uma discussão sobre a articulação entre as diversas linguagens artísticas. Nessa diretriz, pensaremos, à maneira de Berlin, no abismo existente entre o ouriço – aquele que relaciona tudo a uma visão central, num único sistema, a fim de articular relações para a construção de significados – e a raposa – aquele que busca atos e nutre ideias que são centrífugas, em vez de centrípetas; aquele para quem o pensamento é disperso e difuso, movendo-se em muitos níveis. Para o autor, filósofos e pensadores são afeitos à natureza da raposa, ao passo que artistas estão próximos da natureza do ouriço.

Contudo, diante das modificações das práticas docentes e artísticas, poderíamos inferir que a natureza dos seres tem sido continuamente transmutada. Estamos em contínua mutação e, hoje, podemos nos reportar à essência polímata do sujeito para pensar o desenvolvimento de conhecimentos ou de obras artísticas. Partindo, portanto, do ensaio de Berlin (2002), gostaríamos de sugerir a transfiguração da raposa e do ouriço em uma imagem híbrida: a *raposouriço*. Por meio dela, podemos recorrer aos princípios interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar que consolidam os entendimentos sobre a abordagem de conteúdos e dos métodos.

Ao unificar raposa e ouriço, gostaríamos de criar uma imagem correspondente à proposta da *Cas'escola*,<sup>2</sup> desenvolvida por Augusto Joaquim e Maria Gabriela Llansol nos anos 1970, na Bélgica (Fig. 1). Esse projeto reúne duas naturezas – a casa e a escola – em sua proposta pedagógica. A fim de chegar à produção de conhecimentos genuínos, ele parte do uno, da ideia de *anima* (alma), como perspectiva de ampliação do movimento próprio da ação da aprendizagem. A *Cas'escola* seria, então, uma *nova geografia* para o ensino e para a aprendizagem, pois cartografaria os limites da pedagogia ativa:

---

ADVERSE, Angélica Oliveira. **Práxis interartística & experiência relacional nos processos pedagógicos: criação, crítica, interdisciplinaridade.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20694>>

A escola tradicional é um lugar separado da vida, onde o real só penetra em forma de representações. Centra-se, assim, na figura do Mestre, sujeito detentor do saber e modelo de identificação. Exerce sobre o aluno uma dominação coerciva ou baseada na sedução. Esta posição do mestre pressupõe uma comunicação unilateral (vertical) mestre-aluno, a que corresponde a ausência de comunicação horizontal entre os alunos. As suas relações são marcadas pela rivalidade e pela concorrência. Eles próprios, o seu trabalho e as suas acções, são classificados e hierarquizados de acordo com o seu grau de conformidade ao modelo (...). Essas experiências [de pedagogia ativa] favorecem antes as interações e as trocas entre alunos, cuja dinâmica substitui em maior ou menor grau a das relações de autoridade. Mas para que este passo seja possível é necessário que aconteça, na escola ou na sala de aula, uma abertura ao real, um alargamento do campo da experiência, porque é na diversidade de experiências que assenta a questionação do monopólio magistral e o desenvolvimento do intercâmbio horizontal. (LLANSOL *et al.*, 2015, p.13-15).

A proposta pedagógica de Llansol seria partir da poética da casa para pensar o lugar dos valores de intimidade da alma como um *canto do mundo*<sup>3</sup> – em direção à sua exteriorização, em uma topografia espacial ampliada. Seria, como definiu Bachelard em *A poética do espaço* (1992, p. 63), um tipo de transposição da atividade de criação das metáforas, pela qual o ser da casa pode transformar-se numa linguagem imagética para representar a criação poética. Iniciamos nosso artigo trazendo justamente uma reflexão metafórica para tentar compreender como a nossa realidade de ensino pode ser pensada por sistemas e por metodologias. A ideia não é pensar a práxis interartes como uma forma de ciência, mas sobretudo como uma pesquisa que pode gerar resultados científicos sensíveis. Assim, a pesquisa em artes poderia produzir conexões com outros campos como estratégia de ação, como uma forma de estruturar um pensamento crítico diante do real a partir de sistemas que integrem o uno e o diverso. A experiência da *Cas'escola*, por exemplo, coloca em prática a integração de artistas, poetas, escritores, filósofos e pensadores no desenvolvimento pedagógico. Essa é a abertura instaurada no ambiente da casa.

Contemporaneamente, as diretrizes educativas internacionais têm proposto programas para a introdução da pesquisa científica em alguns ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os programas têm como objetivo estimular a integração entre a comunidade acadêmica, os profissionais da cultura e o mercado. Ao pensarmos a presença do artista nos espaços escolares, surge-nos a indagação sobre a autonomia das proposições desenvolvidas por ele e, ainda, sobre como se daria o processo de inovação de linguagens, dos estilos e dos conceitos. A implementação de projetos como esses enfrenta certos desafios: primeiramente, devido ao deslocamento do artista de seu lugar laboral; em segundo lugar, pela transposição dos métodos de trabalho para a atividade pedagógica;<sup>4</sup> e por fim, a necessidade de situar a prática em comunidade como uma instância ecosocial.

Tal proposta nos faz retomar a epígrafe de Guattari (1992) para enfatizar a discussão sobre a transfiguração do espaço da sala de aula em uma obra de arte. Pois essa transfiguração rompe com o mito da genialidade que envolve a imagem do artista. Além disso, cabe reconhecer que a pesquisa em artes no âmbito pedagógico possibilita a aproximação do artista a lugares descentralizados ou periféricos. Dessa forma, a criação de espaços de pesquisa possibilitaria a produção de uma ciência sensível, voltada à cultura dos ambientes construídos coletivamente. Além disso, a atividade entre corpo discente e coletivo de arte inserido na escola faz com que os métodos de pesquisa em artes sejam difundidos como diálogos epistemológicos.

Também é importante salientar que a pesquisa interartística tem como compromisso a problematização não somente do processo criativo; ela necessita construir uma experiência relacional mais complexa. O poder comunitário de observação e a apreensão fenomenológica dos exercícios de autoetnografia dão a ver a complexidade do ato de ler o mundo, tornando visíveis as relações dos acontecimentos que são entrelaçadas nas vivências, de forma análoga ao pensamento de Morin:

A complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (MORIN, 2015, p. 13-14).

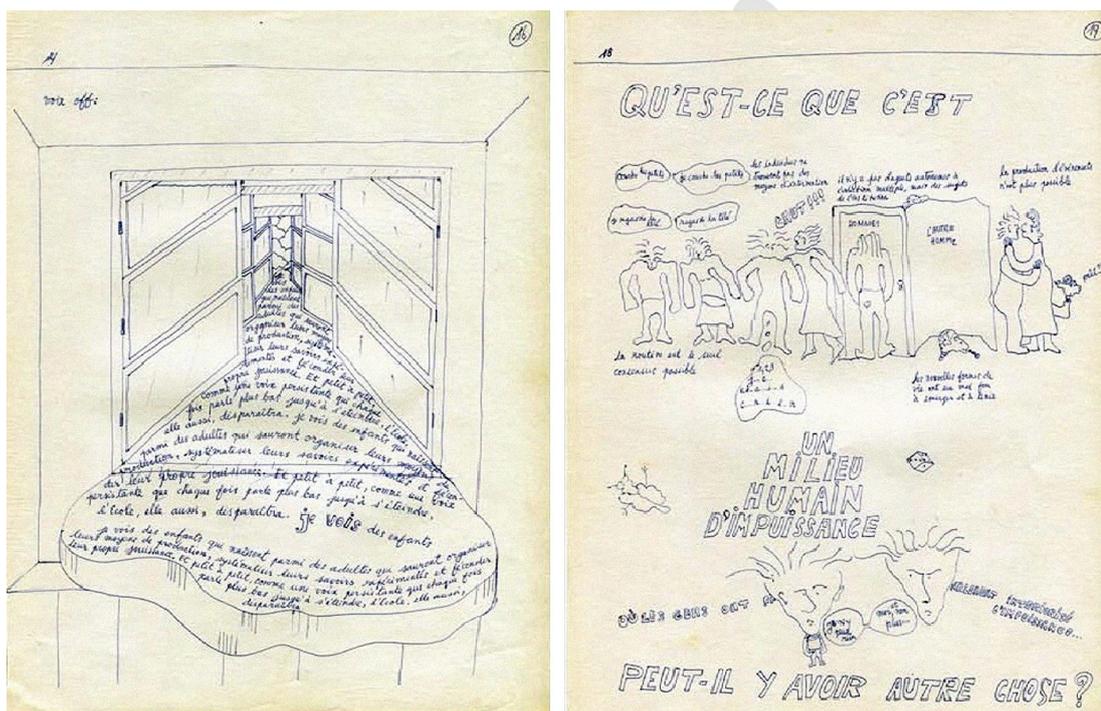


Fig. 1 – Llsansol & Joaquim: espólios dos cadernos de Llsansol. Desenho sem dimensões, Cintra Espaço Llsansol  
 Fonte: PENA, 2015, p. 8.

Pensar a complexidade da pesquisa em artes no espaço comunitário acadêmico é observar as perspectivas da complexidade do mundo real, pois é preciso partir da ideia de que o artista é um ser humano em meio a outros seres humanos. A experiência da criação no espaço acadêmico deve ser pensada em consonância com uma experiência de vida, o que supõe, evidentemente, a inclusão do artista-pesquisador no espaço social. Por esta razão, sempre devemos ter em mente que ele deve posicionar-se em direção ao outro, o que significa que o trabalho artístico permite criar uma tecnologia capaz de problematizar o mundo e pensar a complexidade das realidades humanas. A pesquisa em artes não se distancia da prática de projetos. Isso nos faz pensar na originalidade desse tipo de investigação, pois ela estaria intimamente relacionada com a capacidade de articulação dos saberes construídos a partir dos conhecimentos assimilados no processo do trabalho. Ademais, a pesquisa contextual estaria igualmente vinculada à construção de uma consciência de si e do mundo ou, dito em outras palavras, do lugar do sujeito em relação ao todo – mais precisamente, em relação ao território para construção de um espaço de identificação entre o si e as novas

questões sobre a realidade. Essa ideia vai ao encontro daquilo que Morin (2015, p. 47) afirma sobre a abertura do mundo nos processos de integração dos sistemas eco-organizadores vivos, o que indica que a noção de sujeito só faz sentido num ecossistema (natural, social, familiar). O mesmo vale, acreditamos, para o artista-pesquisador.

Os caminhos para a inovação dos projetos de pesquisa em artes dependem, pois, de experiências relacionais, viabilizadas, por sua vez, por fenômenos que fomentem propósitos diferenciados de investigação, como por exemplo os mecanismos sociais de inclusão ou exclusão, que desvelam as tensões entre os centros de poder e as periferias. Como resultado, potencializam as dissidências entre os saberes locais, globais e universais. Tais atritos entre a margem e o centro podem, inclusive, ser utilizados para investigar o papel social da pesquisa em artes, permitindo observar dialeticamente a formação ética do artista na contemporaneidade.

Morais e Gogan (2017) nos lembram que o artista é aquele que transforma o cotidiano banal em um evento artístico, sensibilizando uma comunidade para a tomada de novas iniciativas a partir dos acontecimentos por ele promovidos. A criação inicia-se por meio de interações *antropossociais* que comportam um princípio dialógico, levando em consideração a própria complexidade do real. O artista, portanto, faz parte de uma grande tecedura que entrelaça os agentes sociais, como outros artistas, com os espectadores, com as instituições e com os espaços. A relação tecida entre os atores e os espaços também estão sujeitas às ambiguidades e às contradições dos acontecimentos históricos. Em função dessa dinâmica relacional, as experiências são abertas ao imprevisto, aos desvios e às incertezas.

Trata-se, na verdade, de pensar que a arte, o trabalho criativo, os artistas, os espectadores e os educandos não existem à margem de um determinado território. A vida social e a criação artística estão vinculadas por meio de um jogo ético de relações. No seio da vida coletiva, há uma correspondência entre criação e reconhecimento do *topos*, ou seja, do lugar que ocupamos para expressar uma visão de mundo. Nesse aspecto, os agentes sociais dão forma ao complexo onde se dará o ato criativo. Esse ato, por sua vez, torna-se fundamental para que se conceba um ambiente no qual podemos pensar sobre o nosso ecossistema e pôr em ação a consciência das relações gradativamente estabelecidas na criação de ambientes, espaços e territórios.

Ao pensarmos na complexidade que envolve a tríade artista-criação-comunidade, estamos pensando igualmente na produção social de um espaço onde se efetuam encontros e trocas simbólicas. Logo, para pensarmos a criação artística, é importante que pensemos que o artista se encontra no interior de uma trama da vida cotidiana; que ele integra e propõe interações históricas, sociais, afetivas, culturais e políticas.

No entanto, o reconhecimento desse lugar comunitário é marcado por uma contradição, pois a individualidade é, paradoxalmente, a condição essencial para o entendimento das distâncias e das diferenças sociais, culturais e éticas. Tanto para o espectador quanto para o artista, o ato de estabelecer distâncias seria uma maneira de administrar cautelosamente as relações de poder. Mas essa comunidade porvir a que nos referimos tampouco defende o idílio da solidão; ao contrário, ela aponta para estratégias de encontros, reconhecendo em que medida a vida coletiva poderia conjugar as idiosincrasias e as singularidades dos artistas e das comunidades. A reorganização desses lugares seria essencial para construir novos afetos no processo da experiência estética.

Sendo assim, o *topos* do artista alcançaria, em uma determinada comunidade, uma nova significação, pois, em geral, o seu lugar no imaginário social desconsidera o ponto multidimensional da realidade no qual ele se situa. Não raro, os projetos artísticos com teor sistêmico são lidos pela chave do desejo, na qual prevalece o modelo da inspiração experimentalista e intuitiva. Isso equivale a dizer que o artista contemporâneo ainda continua, tal como fora no passado, apartado da vida republicana da cidade. A imagem social do artista se aproximaria do *atopos*,<sup>5</sup> ou seja, ele representaria o estranho que manifesta a representação de uma vida estetizada. Ele ainda estaria vinculado ao exercício existencial da arte como forma de vida.

Como sugere Bourriaud em *Estética relacional* (2009, p. 132), o artista fora sempre apresentado como uma autoridade, sendo definido, em primeiro lugar, como um sujeito cuja assinatura funciona como agente aglutinador dos estados de consciência. Nessa acepção, a noção de gênio orienta o entendimento sobre o estilo e a autoria da obra, de maneira a reforçar a confusão deliberada entre subjetividade e estilo. No entanto, é necessário considerar que a relação advinda do encontro entre o artista e o espaço social é marcada por conflitos e embates. Vale lembrar que a

---

ADVERSE, Angélica Oliveira. **Práxis interartística & experiência relacional nos processos pedagógicos: criação, crítica, interdisciplinaridade.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20694>>

experiência relacional é, antes de tudo, tangenciada pela compreensão da pluralidade, tratando-se, na verdade, de um reconhecimento das diferenças. Admiti-lo significa, dentre outras coisas, conceber uma forma de organização do mesmo e do diverso. Assim, sob o ponto de vista das forças relacionais, entre o *mesmo* e o *diverso*<sup>6</sup> encontra-se a nossa capacidade de agir em relação ao outro, e é nesse processo de reconhecimento que se constitui o juízo com o qual construímos os afetos idiossincráticos que nos unem ou nos segregam no espaço social.

Infelizmente, no Brasil ainda nos deparamos com a precariedade de políticas públicas para o setor cultural e, após as eleições de 2018, os investimentos nesse domínio diminuíram ainda mais. É lamentável que ainda não haja uma compreensão satisfatória acerca da importância da presença do artista e da construção efetiva de espaços para criação e pesquisa, como ateliers e laboratórios em escolas e mesmo em cursos universitários. Espaços que contribuam para integração de ações interdisciplinares e que encorajem a autonomia criativa da comunidade. O fomento de uma cultura artística nos processos pedagógicos da educação brasileira é essencial para democratizar a transmissão de métodos de trabalho nesse âmbito.

Como analisa Cunha (2017), os programas educativos em artes no Brasil baseiam-se em princípios modernos, com objetivos voltados à produção temática e pré-determinada por técnicas que visam a desenvolver produtos gráficos ou plásticos. As ações pedagógicas desses programas se baseiam em exercícios que desenvolvem uma concepção de desenho e pintura que raramente se aproxima do pensamento crítico e dos procedimentos utilizados pela arte contemporânea. No que concerne à educação infantil, o potencial criativo é compreendido como inato, e as proposições se limitam, portanto, a pensar o desenvolvimento individual dos educandos. Ademais, a cultura visual estaria alicerçada em valores estéticos atrelados à indústria cultural:

As ações pedagógicas precisam ser revisitadas na perspectiva da arte contemporânea em termos dos processos de criação dos artistas, não para copiá-los com “releituras”, mas para entender como eles buscaram soluções, explorando materiais, como ressignificaram e como os apresentaram para os apreciadores dessas obras. Muitas vezes, nas escolas, o potencial criativo das crianças é entendido como inato, não como um exercício árduo de conhecimento e de elaboração contínua (...) assim como os artistas contemporâneos romperam com a rigidez das linguagens e materiais, é importante que a escola se atualize e busque modos de pensar e planejar propostas pedagógicas em arte na Educação Infantil. (CUNHA, 2017, p. 16-18).

Nesse sentido, o desenvolvimento de instâncias sensíveis estaria sendo subjugado, em alguns programas de ensino, por um ideário de linguagens e narrativas pré-estabelecidas como “infantis”. Como consequência, é difundido um padrão hegemônico de linguagens, abordagens e técnicas que pensa o ensino da arte como um conteúdo de caráter disciplinar. Tal entendimento gera uma institucionalização dos programas educativos, que por sua vez se transformam, ao longo dos anos, em roteiros para repetições seriadas de ações pedagógicas, sem nenhuma contextualização de espaço e tempo. O que nos lembra Guattari (1992) na pergunta da epígrafe é que a práxis artística em situação pedagógica é a ordem comportamental da experiência relacional. E como ressalta Bourriaud (2009, p. 144), os registros da ciência, da ficção e da ação são igualmente responsáveis pela recomposição da produção de saberes sensíveis concernentes à subjetividade e ao corpo coletivo de uma comunidade.

## **2. Cartografia multidimensional da práxis artística: dispositivos interartísticos.**

A pesquisa em artes, assim como em tantas outras áreas do conhecimento, baseia-se em elementos comunicantes interdisciplinares. Por isso, nosso desafio é pensar a criação artística que opera com diferentes linguagens artísticas por intermédio de uma reflexão crítica, a fim problematizar a instância da experiência. Para tanto, é necessário repensar os encontros e os processos de socialização que o espaço educativo oferece. Um ambiente de empatia não é pautado apenas por uma relação comunitária harmônica, mas essencialmente fundamentada pela diversidade. Isso requer uma construção cartográfica multidimensional do ambiente de trabalho, ou, dito em outras palavras, a capacidade de construir uma ambiência na qual a empatia e a atenção sejam um valor. Tal como sugerem Ceppi e Zinni em *Crianças, espaços, relações* (2013, p. 18), o espaço de trabalho depende da construção de um ecossistema diversificado. Por isso, uma experiência de coexistência depende de estratégias de atenção designadas pelas pedagogias da escuta.

O primeiro fator exigido para o desenvolvimento interartístico é a implementação de projetos para a criação de espaços educativos que acolham as experiências relacionais. Assim, a sensibilização para as conexões depende de como compreendemos o sentido de interação dentro de um projeto cultural para espaços educativos:

Quando falamos de espaço relacional, queremos dizer de um espaço integrado no qual as qualidades não são estritamente estéticas, elas têm mais a ver com características de desempenho. Isso não significa que o espaço não é composto por zonas funcionais, mas pela fluidez destas (...). Um ambiente caracterizado pelas relações que consegue estimular ou possibilitar: um espaço relacional, cuja qualidade não deriva de uma teoria, mas de uma maneira de enxergar, ler, estudar, interpretar a realidade, e de representá-la com consciência crítica. Não é uma questão de estilos. Um espaço relacional é a base para um ambiente rico em informações, sem regras rígidas. Não é a representação de uma escola, mas um todo formado de identidades diversas (...) “sonhamos com vidas diferentes”, disse Ettore Sottsass. Neste espaço, a qualidade estética depende também da qualidade de conexões (a estética de ligações). (CEPPI; ZINI, 2013, p. 20-21).

Ora, o que os autores nos apresentam é que os espaços são organismos vivos porque são resultados da construção dos lugares que ocupamos. Logo, é importante que sublinhemos que as (inter)ações entre as artes dependem efetivamente do reconhecimento das sutis diferenças entre os termos ‘território’, ‘espaço’, ‘lugar’ e ‘ambiente’. O reconhecimento de suas nuances nos leva a entender a cartografia, como pontua Hissa em *A mobilidade das fronteiras* (2002, p. 29), como um método que permite inserir duas grandes questões nessa discussão: os propósitos da ciência e os métodos científicos. Segundo Milton Santos:

Os construtores do espaço não se desembaraçam da ideologia dominante quando concebem uma casa, uma estrada, um bairro, uma cidade. O ato de construir está submetido a regras que procuram nos modelos de produção e nas relações de classe suas possibilidades atuais. (SANTOS, 1997, p. 24).

A cartografia multidimensional pode, inicialmente, fornecer a diferença entre as realidades construídas pelas distintas superfícies que ocupamos. Sua finalidade é organizar o conjunto de elementos simbólicos ali presentes, criando uma representação de onde nos situamos. Como nos explica Santos (1997, p. 24), nós só podemos apreender o que é propriamente o espaço na medida em que compreendemos como são tecidas as relações sociais que o organizam. Dentro das relações, são construídos os ambientes, e neles, os lugares determinarão os papéis sociais.

Para se compreender a metáfora das cartografias multidimensionais e sua relação com as práticas interartísticas, devemos nos atentar para as fronteiras entre os campos de atuação e de investigação nas artes. Os territórios determinam a identidade de pertencimento de cada campo de estudo, a exemplo do campo das artes do corpo e do campo das artes

visuais. Compreender a dinâmica desses territórios nos mostra com clareza em que medida as complexidades de um e de outro podem ser conectadas nos ambientes educativos: são essas conexões entre as áreas que estabelecem os alicerces simbólicos sobre os quais se assentam os papéis de cada agente nos lugares que ocupam. É a partir dessas relações construídas que as fronteiras e os limites entre os campos são erigidos.

As cartografias, como esclarece Hissa, nos fornecem os significados divisores que dão visibilidade aos limites entre as artes: “o limite é, pois, um conceito inventado para dar significado às coisas, para facilitar a compreensão do que pode ser interpretado de diversas maneiras”. (2002, p. 21). Desse modo, a cartografia determina o desenho dos contornos simbólicos da produção de conhecimento sensível instaurada pelas práxis artísticas. A atividade cartográfica, portanto, estimula o entendimento das fronteiras que aproximam ou distanciam práticas como as Artes visuais, o Teatro, a Dança, o Cinema, a Música, entre outras. Além disso, ela orienta a percepção para a aproximação das artes com outros campos, como a Arquitetura, o Design e a Moda, determinando as zonas de transmissão ou de modificação entre elas. Das fronteiras entre os campos, emergem os símbolos que demarcam os territórios, apontando as conexões entre eles, as expressões de casa domínio e o exercício de poder como forma de controle das instâncias de atuação de cada área. Para pensarmos a (inter)ação na arte e na educação, é necessário retomar a ideia da espacialização dos campos: “toda relação depende da delimitação de um campo, no interior do qual ela se origina, se realiza e se esgota” (RAFFESTIN *apud* HISSA, 2002, p. 39).

Portanto, a tecedura entre as linguagens e as áreas intersecciona os limiões nos quais se articulará a relação interartística. Como nos esclarece Edgar Morin em *Introdução ao pensamento complexo* (2015, p. 19), trata-se, na verdade, de uma visão sistêmica que rege, em níveis interdisciplinares ou transdisciplinares, as associações e organizações que propõem ampliar o ato de criação e de conhecimento. Essa visão é definida pela complexidade, isto é, por constituintes heterogêneas que podem efetivamente tecer uma rede de acontecimentos, provocando agenciamentos a partir de fricções, hibridismos, transmutações ou transfigurações entre os campos. A complexidade estabelece o princípio dialógico e translógico, instituindo um jogo múltiplo de interações ou retroações.

Nessa linha de pensamento, a aproximação entre diversas linguagens artísticas e as interferências em territórios distintos abrem novos caminhos para a epistemologia da práxis artística no espaço educativo. Dessa abertura, podemos vislumbrar os dispositivos artísticos utilizados para a elaboração de propostas complexas de interartes, nas quais o artista, assim como o designer ou o arquiteto, acede o conhecimento prático ou teórico por uma metodologia de projeto. Para além da natureza intuitiva dos processos especulativos, o ato criativo do trabalho artístico contempla as mesmas estratégias de organização e sistematização da atividade de projeto, que por sua vez envolve vários métodos provenientes de diferentes campos do conhecimentos.

Como exemplo, trazemos os projetos voltados à inovação social elaborados por liceus franceses, que se apropriam da complexidade sistêmica de outras propostas que, justamente, interseccionam os campos das Artes, do Design, da Arquitetura e da Moda. Para a sua realização, é reunida, por meio de editais de residência elaborados pelo ministério nacional da educação, uma equipe de artistas, designers, estilistas e arquitetos. O programa ainda conta com o apoio de laboratórios e centros de pesquisa universitários, de coletivos do mercado da arte e das indústrias, além da Cidade das Artes e do Design (*Cité des Arts et du Design*). A cada ano, as escolas recebem grupos com profissionais diversos para realizarem projetos coletivos.

De acordo com Clémence Mergy (2017b, p. 37), nesses projetos as interações se iniciam pela elaboração de espaços criativos denominados *Fábrica (Fabric)*. Esses espaços relacionais visam à fabricação de objetos criativos por intermédio de dispositivos visuais, sonoros, têxteis, arquitetônicos. Visam, ainda, a produzir serviços, eventos, espetáculos, performances, cenários e ambientes efêmeros. O processo criativo é dividido em quatro modulações de trabalho: a fábrica de si (voltada a projetos ligados à ética), a fábrica do conhecimento (relacionada à inovação pedagógica), a fábrica do sensível (ligada à experimentação dos métodos) e a fábrica dos usos (direcionada à pesquisa das técnicas e de seus dispositivos).

Esta missão pedagógica inicia-se pela investigação das áreas e dos conteúdos. Realizam-se reuniões para a construção de cenários que problematizem a complexidade entre os campos a fim de se elaborar métodos e metodologias de ação que transformem o ecossistema dos espaços educativos. Os projetos têm como fulcro pensar a aquisição de experiências técnicas, projetuais e críticas sob um novo modo de partilha de experiências no ambiente da escola. O objetivo pedagó-

gico é estimular a autonomia da comunidade, os processos colaborativos, a escuta, o questionamento sobre o bem comum e o espírito democrático, as formas de aprendizagem humanitárias e, em particular, a inovação na escola por meio de projetos interdisciplinares e transdisciplinares. Segundo Jean Fleury (2017, p. 9), para se inventar a educação do futuro, é necessário recorrer a uma sociologia da inovação para transformar os métodos que orientam os trabalhos desenvolvidos nas escolas. Nesse caso, a primeira reforma se dá pelo devir humano, isto é, pelas práticas de comunicação entre os agentes sociais que integram o ecossistema daquele espaço.

Em seguida, coloca-se em questão a impermanência das formas de atuação desses agentes e a transformação das visões de mundo circundantes. Toda a comunidade deve estar aberta para o jogo de impermanência que se desenvolve através das trocas desencadeadas pelos dispositivos utilizados nos procedimentos criativos. As estratégias de ação pedagógica são orientadas por metodologias do Design e se integram aos procedimentos da Arte e às formas de estruturação de projetos da Arquitetura e da Moda, compondo, dessa maneira, o espectro pluridisciplinar dos trabalhos desenvolvidos nas escolas.

O dispositivo interartístico é pensado a partir de um conceito do Design ao qual dá-se o nome de *Peer to Peer*, que desemboca na filosofia “nós trocamos, nós partilhamos”). A primeira ideia é romper com a estrutura individualista de aquisição de saber. A comunidade desenvolve, de maneira horizontalizada, as posturas criativas de trabalho. Na primeira etapa, vale-se do sentido ético para se observar a passagem do movimento de subjetivação para o de dessubjetivação comunitária, pois o engajamento requer a medida exata da proatividade individual para a mobilização de experiências comunais.

Explica-nos Mergy (2017a, p. 42) que o interesse das *fábricas* é mobilizar os recursos individuais no *corpus* espacial a fim de que cada indivíduo participante possa reconhecer o valor do trabalho realizado por todos os integrantes das ações. Esse processo foi retomado da Ciência da Educação desenvolvida nos anos 1970 a partir do trabalho desenvolvido por Marc Suffrin e Claire Héber-Suffrin, denominado MRERS (*Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs*) que em português poderia ser traduzido por Movimento das Redes de Trocas Recíprocas de Saberes. Como seu nome denota, a proposta é pensar uma ação metodológica por intermédio de uma troca recíproca entre educandos, professores, pedagogos, artistas, arquitetos, designers, estilistas etc. A inte-

gração entre os campos depende, assim, da postura dos agentes em situação pedagógica, como também da abertura dos participantes à mobilização, a fim de aprender a partir de experimentações imprevistas e improvisadas. As proposições são oriundas da capacidade de fabricar uma existência em comum, a partir da qual derivam-se a prototipagem dos problemas, a construção de cenários pelas metodologias do Design, a mobilização das ações artísticas com base nos projetos arquitetônicos e a reflexão sobre a identidade e a subjetividade a partir das teorias da Moda.

Em trabalho intitulado *Uma Artista uma Classe. Uma Foto da Classe de Outra Maneira*, desenvolvido em novembro de 2006 no liceu Jacques Prévert, em Pont-Audemer, na Alta Normandia francesa, a artista Sabine Meier propõe uma reflexão sobre os gestos corporais que poderiam enunciar as idiossincrasias de cada integrante da classe a partir de dispositivos fotográficos (Fig. 2). Ela inicia, então, uma discussão sobre a construção da imagem corporal, dos gestos, da escolha do vestuário<sup>7</sup> e também sobre as influências da moda na construção identitária.



Fig. 2 – Foto de classe. A foto de classe de outra maneira, Sabine Maier, Janina Wick e Véronique Ellena em cocriação com os alunos do Liceu Jacques Prévert Fotografia, sem dimensões, Liceu Jacques Prévert, França, 2006.

Fonte: FLEURY, 2017b, p. 47.

Posteriormente, outras imagens foram elaboradas coletivamente com a artista Janina Wick, e buscou-se com elas aprofundar a discussão sobre a intimidade velada de cada classe. Essas fotografias eram trabalhadas a partir dos conteúdos de outras disciplinas para que os demais professores pudessem gerar reflexões sobre os afetos e as emoções vivenciadas nas mudanças de ambientes e do cotidiano dos grupos. Esse trabalho, deu origem a um debate ético através das imagens mais representativas de cada classe.

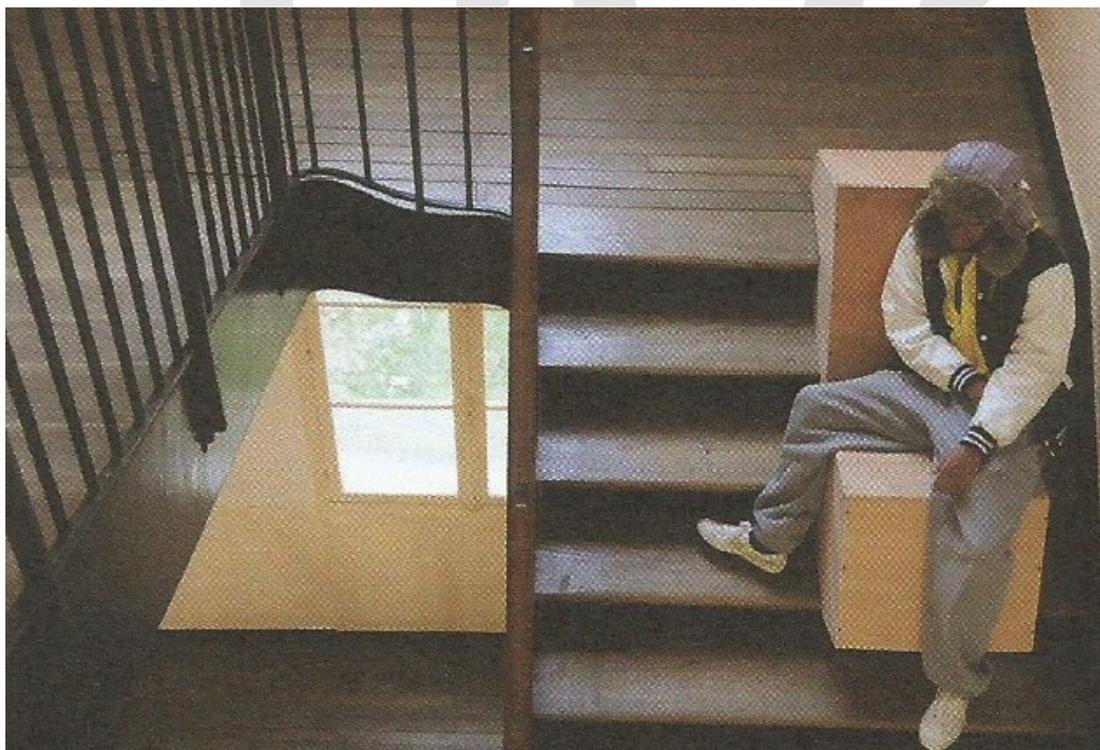


Fig. 3 – *Construções temporárias*, 2010. Mobiliário desenvolvido pelo artista Julien Prévieux juntamente com os alunos do Liceu Chérioux. O trabalho foi realizado no atelier de ação educativa do Musée d'Art Contemporain du Val-de-Marne. MóBILE em madeira, sem dimensão, Vitry-Sur-Seine, França, 2010.

Fonte: MERGY, 2017b, p.47.

Outro trabalho que relacionou práxis interartística e ações interdisciplinares é *Construções Temporárias* (2010), criado pelo artista Julien Prévieux em parceria com o Musée d'Art Contemporain do Val-de-Marne. O projeto foi desenvolvido juntamente com um grupo de arquitetos e designers e

problematizou a circulação de pessoas nos espaços da escola partindo da tentativa de criar ambientes para a socialização temporária. A ideia era unir a construção de gestos corporais à criação de ambientes efêmeros pelo Design e pela Arquitetura (Fig. 3).

O projeto propunha uma interação entre gestos corporais e mobiliários escultóricos, de forma a pensar os objetos como uma extensão dos corpos. Os mobiliários deveriam “fabricar” esses gestos, narrando a relação da comunidade com alguns espaços. Em parceria com os alunos, Julien Prévieux (Fig. 4) desenvolveu tais mobiliários de modo a constituir uma imagem para os corpos em movimento.<sup>8</sup>

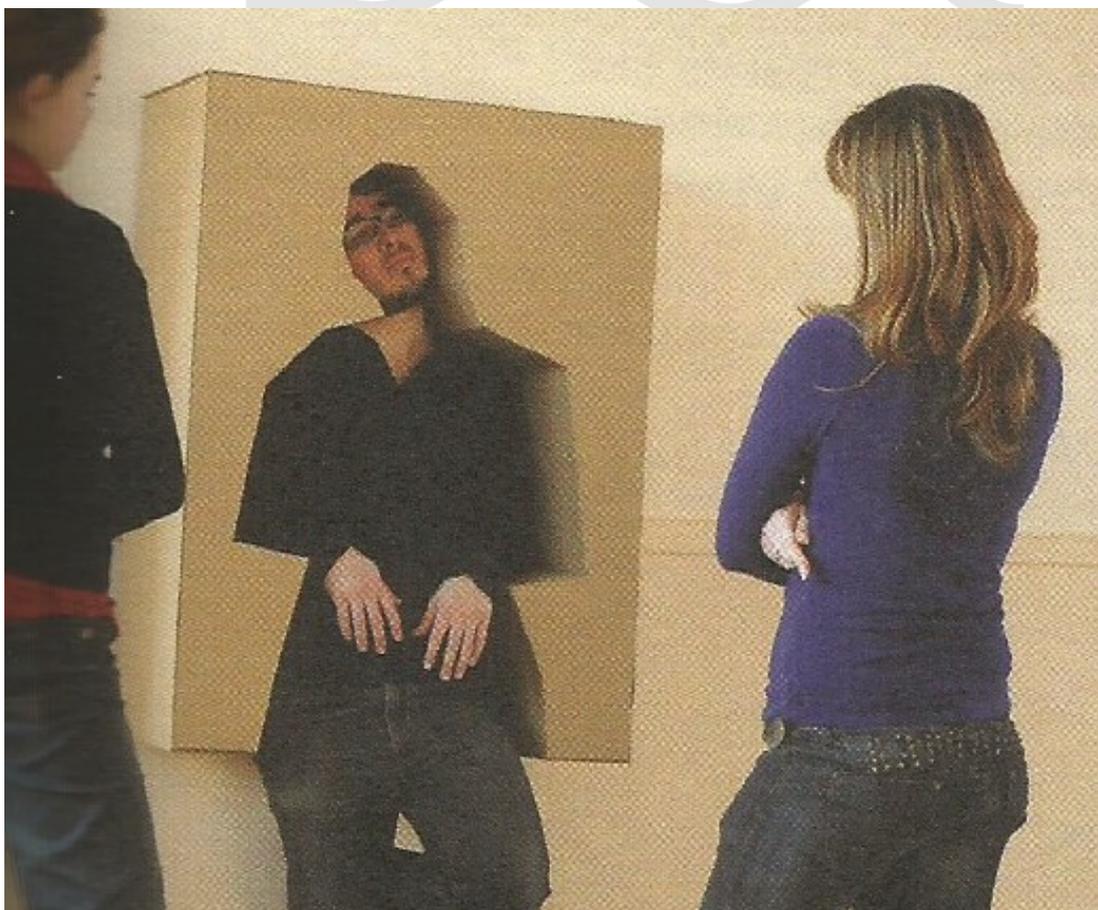


Fig. 4 – *Construções temporárias*, mobiliário desenvolvido por Julien Prévieux juntamente com os alunos do Liceu Chérioux. O trabalho foi realizado no atelier de ação educativa do Musée d'Art Contemporain du Val-de-Marne. Móble em madeira, sem dimensão, Vitry-Sur-Seine, França, 2010. Fonte: MERGY, 2017b, p.47.

No exemplo apresentado acima, coloca-se em discussão as práticas interartísticas colaborativas baseadas em processos interdisciplinares e transdisciplinares. Os projetos articulam saberes, transformando a dinâmica de entendimento das Artes, do Design, da Moda, da Arquitetura e da própria ação de pesquisa-criação. Por meio de um método sensível, proporcionam uma compreensão da fabricação de si pela imagem, pelos gestos e pela extensão dos objetos, ampliando também a percepção do que é fazer ciência (e pesquisa). A ação interartística construída pelas metodologias interdisciplinares ultrapassa as disciplinas. Deste modo, a experiência desconstrói as fronteiras entre teoria e prática, permitindo à comunidade compreender que, da mesma forma que os métodos do Design orientam as ações artísticas, a arte pode aproximar-se da ciência de projetos. Por intermédio de propostas que trabalham com a autoimagem, os membros da comunidade podem desenvolver reflexões críticas sobre si próprios, compreendendo assim os tempos contemporâneos. Podem entender também a abrangência do fenômeno da moda na vida cotidiana, interferindo nas formas dos corpos, dos objetos e dos espaços que construímos. É pela transmissão e pelo movimento das ideias nesses espaços, que o sentido de arquitetura pode ser compreendido. As ações interartísticas constroem zonas de relações (in)disciplinares porque ampliam a produção de conhecimento a partir das correspondências de sentidos desenvolvidas. Conseqüentemente, elas rompem com a distinção entre a teoria e a prática.

Quando se opera com tal distinção, perde-se de vista a realidade prática das linguagens que utilizamos. Por outro lado, o ensaio das fórmulas e seus elementos de meditação reflexiva colocam em movimento o fluxo de ideias. Logo, o exercício do pensamento estrutura a prática da linguagem. As dinâmicas que envolvem a práxis artística reestruturam-se a partir de novos movimentos que promovem uma integração entre o processo experimental e a criação de conceitos.

A separação entre, de um lado, o lugar da criação de conceitos e, de outro, o da produção das coisas foi fundamentada no século XVIII, no momento em que emergia a sociedade industrial. Historicamente, o movimento que constitui a sociedade industrial pertence à mesma categoria daquele que produziu o cientificismo no período Iluminista. A cultura industrial foi responsável por redefinir o lugar da produção e o lugar do pensamento. A superação dessas etapas depende, pois,

de uma redefinição da vivência do espaço-tempo que possa reconfigurar – a partir de processos de interação – a experiência do sujeito diante dos novos lugares de produção de conhecimento e de arte.

A noção contemporânea de autoprodução das artesanias interroga as designações territoriais desses campos de produção de saber, pois a autoprodução nos obriga a repensar em que medida a pesquisa científica no âmbito das Artes pode evocar novos processos de (des)territorialização, redefinindo o lugar do artista pelos mesmos mecanismos de participação e de coesão social que contextualizam a prática de projeto.

Nessa perspectiva, contrariamente à liberdade individual que pauta a ideia de autoria, a práxis interartística desloca-se para processos de projeção que são alimentados por mecanismos de participação coletiva. Desse modo, a abstração dos conceitos teóricos não transcende os experimentos plásticos. O ato de projetar implica uma inseparabilidade entre pesquisa e criação, e essa fusão sistêmica é alimentada por uma rede de conexões que constrói novos conhecimentos por intermédio de uma aproximação interdisciplinar.

A complexidade de tal atividade nos conduz à busca de novos aportes científicos por meio de métodos que integrem a experiência vivida à reconfiguração do problema. Além disso, a interpretação do contexto provoca a sensibilização das formas de sociabilidade, reforçando a atividade crítico-reflexiva a respeito dos métodos de trabalho e dos processos de interação. Como pode-se observar, a pesquisa contextual em artes estimula as correspondências entre diversos procedimentos de trabalho, graças às quais o artista constitui novas narrativas. A partir da indistinção entre o lugar da criação e o lugar do pensamento, e em função da interlocução entre essas duas instâncias, o artista e o pesquisador se (re)territorializam.

### **3. Do conhecimento sensível à estética da delicadeza**

O tipo de conhecimento produzido por diversos métodos de pesquisa da práxis interartística propõe que repensemos o sentido dos espaços de conhecimento nas escolas, já que, por vezes, as condições de produção dos trabalhos escolares colocam em questão a liberdade metódica dos artistas e suas aproximações aos mais diferentes campos de pesquisa. A questão central está em

aproximar a ideia da práxis interartística contemporânea aos processos interdisciplinares, de modo que a pesquisa e a criação do artista estejam voltadas à transversalidade das questões que envolvem o conhecimento sensível do mundo.

O engajamento com o trabalho prático esteve, durante muitos anos, reservado aos ateliers, pois nesses espaços podia-se adquirir os conhecimentos sensíveis relacionados efetivamente aos métodos indutivos de pesquisa. As hipóteses de trabalho implicavam no distanciamento entre o artista e a produção teórico-científica, o que resultou na clássica distinção entre arte e ciência. No entanto, a interface entre ambos, advinda de diferentes processos interdisciplinares e transdisciplinares, possibilitou-nos pensar, contemporaneamente, em outras vias de articulação da experiência poética na arte.

A dimensão cooperativa alimentada pelos laboratórios-ateliers nos mostra que a separação entre a teoria e a prática é, de fato, um falso problema. Segundo Catherine Chomarot-Ruiz (2018, p. 13), A cisão entre a criação de conceitos e a criação de obras não pode ser compreendida apenas pela distinção entre teoria e forma, mas por uma via epistemológica.

De modo mais preciso, é preciso chamar a atenção para as formas de conhecimentos sensíveis que nos permitem partilhar outros saberes. Além disso, é necessário observar como o processo de formação do educando se coaduna com o desenvolvimento ético do artista, pois a dimensão colaborativa no espaço de aprendizagem alimenta a partilha de experiência na produção de saberes. As trocas estruturam a cocriação, favorecendo uma rede dialógica, cooperativa e responsável.

Ao longo dos anos, os programas de formação em Artes vêm refletindo sobre o papel do artista e do próprio fazer artístico, e levantando inúmeras críticas quanto ao sentido da experiência estética e dos procedimentos artísticos que constituem as práticas de criação. Uma das saídas para os problemas identificados reside em pensar criticamente os espaços interacionais de criação: os ateliers, os laboratórios e as oficinas. Como fruto dessas reflexões, múltiplas experiências são suscitadas, desde a criação de espaços de residência artística até as proposições de espaços colaborativos de trabalho a fim de fomentar novas pesquisas e experiências relacionais.

Assim, abrem-se novas possibilidades de se estabelecer uma relação dialógica entre artistas, educadores e a comunidade de educandos. O que vemos, portanto, é um processo de renovação de perspectivas para se pensar a introdução da arte em espaços mais colaborativos e que valorizem a experiência relacional como um meio para observar o ensaio polifônico da atividade criativa e criadora.

Nessa direção, cabe pensarmos a atividade artística associada a uma agenda interdisciplinar em que o ato de criação possa ser efetivado por processos diferenciados. A prática artística contemporânea nos mostra que o artista pode permeiar um campo de ação múltiplo, adotando uma visão crítica que questiona as categorias de ação do etnógrafo, do historiador, do literato, do designer, do arquiteto e, conseqüentemente, do professor. Assim, a educação por meio da arte não se distancia de uma análise crítica outra que embasa o desenvolvimento geral da educação humana. A arte se inscreve na sociedade, observando dinamicamente os problemas socioculturais, políticos e históricos.

Para Françoise Regnard (2012, p. 77), os processos de ensino e de aprendizagem da arte são tangenciados por gestos políticos, porque tensionam o desejo de autonomia com os fundamentos teóricos, colocando em confronto as regras da pesquisa científica e a liberdade própria a cada sujeito no processo de descoberta da criação. Isso significa que é necessário reconfigurar o sistema de representação das práticas, pois são as mudanças dos procedimentos que asseguram a transformação das representações (e não o contrário). Para tanto, os processos devem se guiar pela transformação das experiências vivenciadas; por práticas que permitam a construção de um novo pensamento crítico para a transformação das representações.

Nesse câmbio de perspectivas, transformam-se necessariamente os processos de recepção, fruição e experiência estética. Mas cabe chamar a atenção para o risco de se tomar a experiência criativa no âmbito acadêmico somente como parte de um processo de experiência estética da obra de arte. Ora, a associação entre a arte e o ensino da arte tem como ponto fulcral o acesso a uma reflexão estética, e não consiste apenas em uma experiência artística sensível. Cabe lembrar, ainda, que o papel de uma educação sensível por intermédio da arte agencia a formação de um pensamento

coletivo, iluminando aspectos que vão além da sensibilidade partilhada pela obra de arte. Trata-se de encontrar no espaço da arte uma autonomia criativa capaz de provocar o exercício crítico-estético no seio de um espaço sociocultural.

Ao citar o artista catalão Antoni Tàpies, lembra-nos Patrik Vauday (2012, p. 45) que muitas vezes a reflexão sobre a prática artística nega a experiência estética, uma vez que convoca, antes, por meio de um papel de mediação crítica, reflexões de ordem educativa que superam a atividade sensível desinteressada. Nesse aspecto, a ideia de obra de arte se mune de um interesse vital para a formação do saber e, diferentemente do ato estético, a “universalidade” de um sentimento que ultrapassa o sujeito da ação do conhecimento não pode ser afirmada. Dessa maneira, a experiência do ato artístico veicula um modo de comunicação no qual a formação de um juízo, ou a experiência do gosto, ganha uma dimensão de partilha comunicável. Esse processo contribui para pensarmos a autonomia sensível na experiência cotidiana.

Dentro da prática artística, à diferença talvez de toda outra atividade, não somente a criatividade autêntica não tem necessariamente laço com tal e tal teoria artística existente, mas, além disso, ela também consistiu em uma maneira de colocar em contradição, de “demonstrar” tudo que as teorias tinham talvez uma pretensão de estabelecer muito firmemente. Assim que se formula a teoria ou linha que convém seguir, o artista trabalha para abatê-la (...). Nesse sentido e sem querer negar as qualidades e a grandeza por vezes patéticas de inúmeras páginas de reflexão estética, a afirmação de que a arte, por natureza, se opõe a elas, e particularmente se opõe a toda planificação, não deveria parecer novidade, nem surpreender quem quer que seja. Aqueles que enaltecem hoje uma estética inestética dizem apenas algo muito sensato, se é que não repetem uma verdade conhecida. (TÀPIES *apud* VAUDAY, 2012, p. 45).

A arte se insere num espaço de limiar, onde a apreciação subjetiva é tangenciada por conceitos construídos coletivamente, instaurando, assim, a evidência de que a experiência relacional em processos de aprendizagem transfigura os valores de apreciação ou de criação da obra de arte. Para Vauday (2012, p. 51), a instrumentalização de um espaço sensível comunitário não constitui uma garantia de uma comunidade ideal dos sentidos. Segundo o autor, seria necessário abordar criticamente uma nova versão da partilha sensível, a partir do momento em que as práticas provocam o surgimento de uma comunidade ideal na esfera sociocultural de forma a ampliar o conhecimento

da comunidade sobre si mesma. Levando em consideração essa perspectiva, convém pensar em que medida o espaço acadêmico cumpre o papel de ampliar o conceito de arte e os processos criativos que envolvem o professor, o artista e a comunidade de pesquisadores.

A transformação dos procedimentos que envolvem as práticas artísticas está associada aos desdobramentos da arte conceitual, da performance e, em particular, do *site specific* do começo dos anos 1970. E assim como a prática artística não poderia se vincular apenas aos mecanismos institucionais do atelier, das galerias, dos museus e das academias, logrou-se para a arte novos caminhos e territórios discursivos. Assim, a arte adentrou a esfera identitária nascida nos movimentos sociais e nos estudos culturais; ela adentrou o campo mais ampliado da cultura e, em função disso, torna-se necessário observar as suas práticas de forma inseparável da noção de comunidade. Tal reflexividade é essencial para compreendermos os campos dialógicos e, com isso, também podemos demarcar e mapear o espaço próprio à produção de um saber.

A articulação *poiesis/esthesis* dentro do campo de estudo das artes contribui para diminuir as tensões hierárquicas entre a produção plástica e a pesquisa teórica acadêmica. Dessa forma, a pesquisa em um *labo-atelier* cria uma dinâmica de teoria-práxis a partir da qual um conhecimento sensível pode ser partilhado ou validado por ensaios científicos. Entre a produção plástica e a pesquisa acadêmica surgem diferentes formas de inventividade e de inovação. De maneira sintética, poderíamos dizer que essa seria uma forma de validar cientificamente as inovações sociais produzidas pela arte em um contexto acadêmico.

Como referencial, podemos citar o *labo-atelier* criado pelo grupo RADO<sup>9</sup> na Alta Normandia. Trata-se do *Atelier sobre a máquina (Atelier sur la machine)*, implantado em três escolas do Ensino Fundamental na região de Dordogne. Os integrantes trabalharam com grupos heterogêneos de crianças entre 4 e 10 anos. A proposta se iniciou com expedições fotográficas realizadas pelos grupos; em seguida, os instrutores identificaram que as crianças tinham dificuldade de se integrar com a paisagem local por causa da presença de uma usina hidrelétrica. Em face a esse problema, foi proposta uma discussão sobre as máquinas, que por sua vez originou uma longa incursão sobre o sentido da tecnologia na vida das pessoas. A partir disso, foram desenvolvidos ateliers que propuseram a integração de imagem fotográfica, texto e desenho. Por meio deles, os grupos desenvolveram poemas ilustrados que modificavam o sentido das máquinas.

---

ADVERSE, Angélica Oliveira. **Práxis interartística & experiência relacional nos processos pedagógicos: criação, crítica, interdisciplinaridade.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20694>>

Posteriormente, foi proposto que os participantes pensassem sobre o modo de existência dos objetos técnicos, com a referência dos estudos de Gilbert Simondon (1924-1989). Após as reflexões, deu-se início a uma discussão sobre a humanização das máquinas e sobre o sentido de uma nova ecologia da relação entre os seres humanos. Da mesma forma, pensou-se em como os recursos técnicos modificam a vida cotidiana de cada educando. A partir desses estímulos, eles teriam de pensar espaços de convivência idealizando as máquinas dentro de um universo onírico. Então, cada criança foi convidada a desenhar essas máquinas, a pensar as suas funções e a criar um novo espaço na vida cotidiana para situá-las. Na última semana do atelier, os instrutores unificaram a turma e desenvolveram uma gravura coletiva a fim de cartografar um espaço heterotópico onde essas máquinas imaginárias pudessem existir coletivamente. Todo o projeto foi desenvolvido para problematizar a aproximação das crianças com a paisagem citadina. Desta forma, o RADO pôde pensar o sentido das distâncias que aproximam ou apartam as pessoas e os objetos nos espaços que elas ocupam. A proposta central da iniciativa centrava-se na invenção de um gesto que pudesse recriar o sentido de como se viver em coletividade.

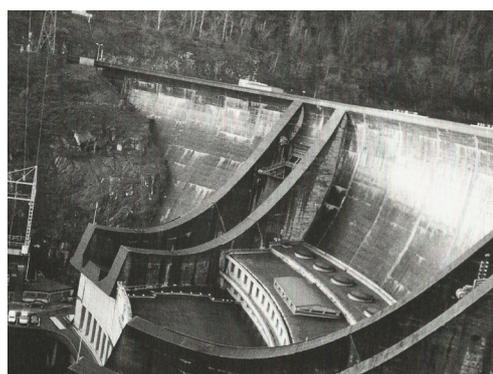
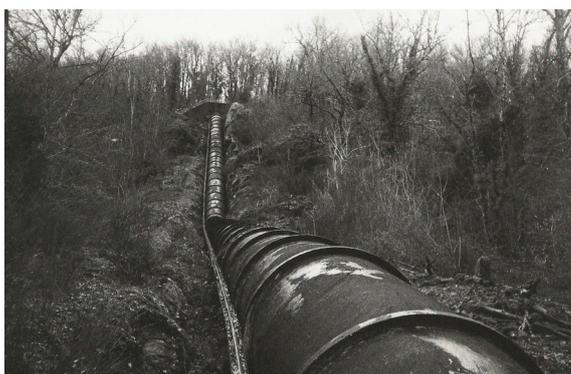


Fig. 5 e 6 – *Condução forçada*, por Quentin Moratille (esq.) e Barragem du Chastang, por Manu Tétier (dir.), crianças de 8 anos participantes do projeto Atelier sobre as máquinas (Grupo RADO)  
Fotografia, sem dimensão, Vallée de la Dordogne, França, 2012-2013.  
Fonte: BÉQUERY; MALCOR, 2016, p. 61-79.

Os relatos das experiências do grupo, publicados no livro *Enfantillages outillés* (2016), nos faz pensar que o reconhecimento territorial das distâncias a partir das experiências relacionais é de grande importância para o princípio político que se opera nesse espaço. O receio das crianças diante das máquinas e da paisagem circundante gerava uma dificuldade de ocupação dos espaços. Como saída, a ação coletiva propôs um diálogo entre várias linguagens: as caminhadas estéticas

realizadas pelas expedições, os registros imagéticos pela fotografia, o desenho, a composição do poema e a cartografia proposta pela gravura. Isso permitiu a construção de uma inteligibilidade recíproca entre as linguagens utilizadas. A aproximação entre imagem e texto (entre o desenho e a construção crítica do pensamento), assim como a reflexão sobre a cartografia dos espaços, possibilitaram a coexistência de conhecimentos diversos. Na medida em que aproximamos diferentes sistemas semióticos, podemos compreender melhor a diferença dos fundamentos que os compõem.

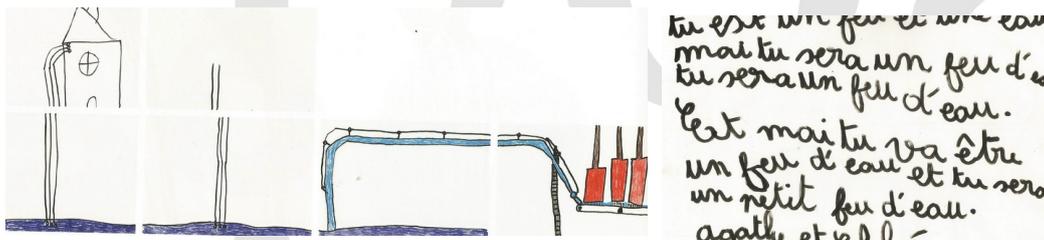


Fig. 7 e 8 – *Máquina hidroelétrica*, por Lenny Freignac e Agatha Dehove, crianças de 7 anos participantes do projeto *Atelier sobre as máquinas* (Grupo RADO)  
 Desenho e poema, sem dimensões, Vallée de la Dordogne, França, 2012-2013.  
 Fonte: BÉGUERY; MALCOR, 2016, p.70-106.

Em relação à vivência coletiva, tornou-se claro que a distância interindividual seria a vivência política do “viver-junto”: as pessoas, a natureza, os objetos, as máquinas etc. Pois o distanciamento físico cria condições para reequilibrar o sistema ecossocial. Para Roland Barthes (2013, p. 258), o sentimento gregário depende de uma faculdade que regule as aproximações e as distâncias no tempo e no espaço. Compreende-se essa faculdade como o estabelecimento de uma distância crítica, pois ela regula a tensão utópica dos espaços: “o que é desejado é uma distância que não quebre o afeto” (BARTHES, 2013, p. 260). O *pathos* dessa distância seria um modo de reconhecimento do “soberano bem”; isto é, a figuração de uma comunidade idiorrítmica; seria, nesse caso, uma maneira de regular os ânimos pessoais e organizar as formas de exercício do poder no espaço comum. No caso apresentado acima, coube ao Grupo RADO e às crianças a tarefa de refletir criticamente sobre o espaço que ocupavam. Dessa forma, eles puderam compreender o sentido de ressignificar os lugares em que viviam.

Seria, sem dúvida, o problema mais importante do Viver-Junto: encontrar e regular a distância crítica, para além e para aquém da qual se reproduz uma crise (...). Problema particularmente agudo em nosso mundo atual (o mundo industrializado da sociedade dita de consumo): o que custa caro, o bem absoluto é o lugar. (BARTHES, 2013, p. 259).

O problema central das relações, segundo Barthes, reside em pensar a *distância penetrada*, porque dela se extrai a *ternura da sabedoria*. Nesse processo de aproximação e distância, encontrariam-se as bases do amor e do saber (*Éros e Sophia*) e os princípios para uma nova experiência sensível. O exemplo dos trabalhos do Grupo RADO nos faz compreender como o conhecimento sensível conduz àquilo que Barthes chamou de “Estética da delicadeza”, pois o lugar construído pela práxis interartística fundamenta uma consciência a respeito da ocupação dos lugares: o lugar do espectador, o lugar do artista, o lugar da ficção, o lugar da crítica, o lugar do pensamento etc. O mesmo ocorre com a experiência relacional, que dá visibilidade à distância entre os espaços ocupados.



Fig. 8 – Gravura coletiva em linóleo: 24 peças desenvolvidas por 40 crianças da Escola de Saint-Martin-la-Méanne, participantes do projeto *Atelier sobre as máquinas* (Grupo RADO)

Gravura desenvolvida no labo-atelier de impressão, sem dimensão, Vallée de la Dordogne, França, 2012-2013. Fotografia de David Molteau.

Fonte: BÉGUERY; MALCOR, 2016, p.118-9.

A intermitência desse jogo de aproximação e distância define a Estética da delicadeza, que consiste numa experiência sensível das diferenças a partir da renúncia aos estereótipos do imaginário social. No estudo de caso aqui apresentado, tal experiência se deu por meio da diferença entre as máquinas e as pessoas, duas instâncias apartadas, que, não obstante, foram integradas por meio de

um conhecimento sensível ativado pela experiência estética. A Estética da delicadeza seria uma utopia, propriamente dita, do viver-junto, um modo de existência fundamentado nas bases da distância e no cuidado com o outro.

Alcançaríamos, aqui, aquele valor que tento pouco a pouco definir sob o nome de delicadeza (palavra um tanto quanto provocadora no mundo atual). Delicadeza seria: distância e cuidado, ausência de peso na relação e, entretanto, calor intenso dessa relação. O princípio seria: lidar com o outro, os outros, não manipulá-los, renunciar ativamente às imagens (de uns, de outros), evitar tudo o que pode alimentar o imaginário da relação = Utopia propriamente dita, porque forma do soberano bem. (BARTHES, 2013, p. 260).

A delicadeza elimina os padrões e a repetição, ela aguça a percepção em direção à renúncia do estereótipo da imagem. Tal renúncia é, em partes, um princípio de polidez que confere cuidado à delicada experiência da distância. Ainda de acordo com Barthes (2003, p. 77), a delicadeza seria uma forma de errância social na forma de *atopia*. Nessa linha de pensamento, as instâncias individuais são tangenciadas por territórios existenciais coletivos. O lugar ocupado pelo sujeito jamais é autorreferencial, pois a cartografia sensível da arte provoca o seu encontro com o diverso, o que constitui o princípio da *percepção da alteridade*. A delicadeza explicita o sentido da *atopia* porque sugere uma suspensão do juízo arrogante e limitante. Essa experiência aproxima-se do sentido do neutro pensado por Barthes ao suspender os dogmatismos; ela é intrínseca ao sentido da vida como uma forma de consciência da experiência do instante.

O reconhecimento do estranho (do outro) e de sua distância é uma forma de experiência da delicadeza. O outro, isto é, aquele percebido como *atopos*, existe apenas em totalidade e, portanto, está sempre em relação ao todo. Experimentar a arte da distância é, pois, um exercício para escapar da vulgarização do imaginário social na vida cotidiana. Por isso, o reconhecimento do estranho não pode estar desvinculado da percepção de uma certa distância que demarca os lugares de origem. A experiência relacional proposta pelo artista contemporâneo consiste em evidenciar o movimento entre esses lugares, de maneira a tornar evidente um trajeto cartográfico dos lugares que ocupamos, nos territórios que habitamos. A estética da delicadeza dá visibilidade à construção de espaços nos quais a distância potencializa os afetos, (re)significando as ações transversais.

## Considerações finais

*Aquele que não sabe ou sabe pouco ou sabe mal,  
sabe também algo, sem poder, ele detém um outro poder.*

Henri Michaux

Tentamos mostrar, ao longo do artigo, que a práxis interartística pode compor-se por meio de um pensamento complexo, como um projeto que pode potencializar a construção de espaços onde as vivências de interação são essenciais para a cocriação interdisciplinar ou transdisciplinar. É a partir dessas vivências, e da partilha de saberes decorrentes do processo de criação, que é erigida uma nova perspectiva para a inserção de artistas no espaço pedagógico. Consequentemente, são construídos outros sentidos para a ideia de comunidade criativa.

Por sua parte, os espaços pensados como *labo-atelier* estimulam a elaboração de projetos de pesquisa, permitindo aflorar, no espaço escolar, uma nova “ecologia das práticas” voltada ao desenvolvimento de iniciativas em grupo. Nesse contexto, surgem novos processos de pesquisa em Artes por meio da conexão com práticas e métodos advindos de outras linguagens ou de outras áreas.

Há anos, a arte contemporânea nos apresenta novas questões e direções no que diz respeito à experiência da criação artística. Alguns trabalhos artísticos caminham nessa esteira, em direção a novas perspectivas de saberes e fazeres. Esses processos colocam as práticas artísticas em diálogo com o pensamento de historiadores, geógrafos, antropólogos, filósofos, designers, arquitetos, estilistas etc. Entretanto, poucas escolas estão alinhadas a essa agenda.

Há que se considerar que as ações interartísticas podem fornecer elementos para que se aprofunde o conhecimento sobre a pesquisa contemporânea em Artes. Trata-se de observar como as novas práticas artísticas podem expandir-se sob a forma de teorias ou métodos de pesquisa. A formação prática fornecida pelo atelier, por exemplo, poderia incorporar também a formação de um pensamento colaborativo, partindo de problematizações críticas e laboratoriais suscitadas por acontecimentos e experiências coletivas. A tentativa de atenuar a noção de autoria ligada ao sentido tradicional da criação artística estimula para que se instaure novas relações entre o artista e a comunidade escolar. Sendo assim, os educandos tornam-se agentes ativos, narrando as histórias coletivas a partir de saberes sensíveis produzidos no campo da Arte.

A especificidade da experiência relacional reside na ideia de transitividade das relações entre os sujeitos, o espaço, o mundo, o artista e a própria arte. Nesse jogo, se definem novas proposições para as noções de autoria e de autor. As práticas artísticas alinhadas a esse pensamento redefinem a figura tradicional do artista, subvertendo igualmente a atividade crítica a ele destinada. As experiências relacionais em situação pedagógica têm como objetivo fomentar o caráter emancipador da cocriação, além de promover o nomadismo entre as fronteiras. A partir da práxis interartística, as aulas se transformarão em obras de arte relacionais, aproximando as experiências educativas à vida em comum.

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução de Hortênsia dos Santos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.
- BARTHES, Roland. **Como Viver Junto**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BÉGUERY, Fanny; MALCOR, Adrien. **Enfantillages outillés**. Un atelier sur la machine. Paris: L'Arachnéen, 2016.
- BERLIN, Isaiah. O ouriço e a raposa. *In: Estudos sobre a humanidade. Uma Antologia de Ensaios*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 447-505.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações**. Tradução de Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CHATEAU, Dominique. **Qu'est-ce qu'un artiste?**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- CHOMARAT-RUIZ, Catherine. **De l'ateleir au labo**: inventer la recherche en art et design. Paris: Harmann, 2018.
- CUNHA, Susana Rangel V. **Arte contemporânea & educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- DAUTREY, Jehanne; QUINZ, Emanuele. **Strange Design**: du design des objets au design des comportements. Villeurbanne: It: Éditions, 2014.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FIEDLER, Konrad. **Sur l'origine de l'activité artistique**. Paris: Éditions D'Ulm, 2003.
- FLEURY, Jean. Inventer l'école du futur. *In: GROSSON, Gilles; FLEURY, Jean; PÈNE, Sophie et al. Innover dans l'école par le design*. Paris: Cité du Design; Canopé Éditions, 2017. p.7-8.
- GELL, Alfred. **Arte & Agência**. Tradução de Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu, 2018.

GLISSANT, Édouard. O mesmo e o diverso. Tradução de Normélia Parise. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/99260-O-mesmo-e-o-diverso-edouard-glissant-traducao-normelia-parise.html>>. Acesso em: 19 out. 2020.

GOUDINOUX, Véronique. Chercher avec les artistes: enquête sur les pratiques artistiques collaboratives contemporaines. *In*: CHOMARAT-RUIZ, Catherine. **De l'atelier au labo: inventer la recherche en art et design**. Paris: Hermann, 2018. p.57-77.

GUATTARI, Félix. **Chaosmose**. Paris: Galilée, 1992.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2000.

GUYAU, Jean-Marie. **A Arte do ponto de vista sociológico**. Tradução de Regina Schöpke e Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HEINICH, Nathalie. **Le paradigme de l'art contemporain: structures d'une Révolution Artistique**. Paris: Gallimard, 2014.

HISSA, Carlos Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da Geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

LLANSOL, Maria Gabriela *et al.* Como uma carta de princípios (1975). *In*: PENA, Albertina (Org.). **Lugares e tempos de Llansol III: as escolas da Bélgica – Cadernos da letra E**. Lisboa: Espaço Llansol, 2015. Disponível em: <<http://espacollansol.blogspot.com/2015/03/uma-nova-geografia-as-escolas-da.html>>. Acesso em: 15 maio 2020.

MERGY, Clémence. Épiphanies et permanence des formes scolaires innovantes. *In*: GROSSON, Gilles; FLEURY, Jean; PÈNE, Sophie *et al.* **Innover dans l'école par le design**. Paris: Cité du Design; Canopé Éditions, 2017a. p. 15-35.

MERGY, Clémence. La démarche créative comme fabrique innovante. *In*: GROSSON, Gilles; FLEURY, Jean; PÈNE, Sophie *et al.* **Innover dans l'école par le design**. Paris: Cité du Design; Canopé Éditions, 2017b. p. 36-70.

MICHAUX, Henri. **Oeuvres complètes – Tome III**. Editado por Raymond Bellour e Ysé Ttran. Paris: Gallimard, 2004. [Bibliothèque de la Pléiade].

MORAIS, Frederico; GOGAN, Jessica. **Domingos da criação: uma coleta poética do experimental em arte & educação**. Rio de Janeiro: Instituto Mesa, 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAULA, José Antônio. **A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; IEAT, 2008.

PENA, Albertina (Org.). **Lugares e tempos de Llansol III: as escolas da Bélgica – Cadernos da letra E**. Lisboa: Espaço Llansol, 2015. Disponível em: <<http://espacollansol.blogspot.com/2015/03/uma-nova-geografia-as-escolas-da.html>>. Acesso em: 15 maio. 2020.

PEPELARD, Marie-Hélène. **Art, éducation et politique**. Paris: Sandre Actes, 2012.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente**: abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios & redes formativas. São Paulo: Panda, 2018.

REGNARD, Françoise. L'Éducation Artistique: un geste politique. *In*: POPELARD, Marie-Hélène (Org.). **Art, éducation et politique**. Paris: Sandre Actes, 2012. p. 77-87.

SALLES, Cecilia Almeida. Crítica dos processos de criação: interações como campo de possibilidades. *In*: CONRADO, Marcelo (Org.). **Dilemas da arte contemporânea**: autoria, uso de imagem, processo de criação e outras questões. Curitiba: Ed. do autor, 2018. p. 8-19.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

VAUDAY, Patrik. **L'art contre l'esthétique?**. *In*: POPELARD, Marie-Hélène (Org.). **Art, éducation et politique**. Paris: Sandre Actes, 2012. p. 45-51.

## NOTAS

---

1 *Labo-atelier* é um termo que designa espaços de pesquisa que integram a experiência da prática artística à problematização de projetos científicos acadêmicos. A ideia é colocar em questão tanto a prática quanto a teoria na pesquisa acadêmica em Artes Visuais. O termo é desenvolvido a partir de modelos de pesquisa que reconfiguram a prática artística no espaço pedagógico. Para o artista, ele seria um lugar de observação de seu processo de trabalho com um olhar crítico e reflexivo. Mais precisamente, seria um espaço para análise crítica do sentido da *poïesis*, ou seja, de um saber constituído pela pesquisa-criação. Por meio da prática laboratorial, no labo-atelier o artista-pesquisador experimenta, compara e problematiza. Tal prática se refere à análise dos métodos por meio dos quais ele constrói a sua experiência intersubjetiva como um criador, pois a vivência do atelier é responsável por alicerçar as suas referências artísticas e existenciais. (GOUDINOUX, 2018, p. 57-64).

2 A escola criada por Llansol e Augusto Joaquim baseava-se no princípio da casa, contemplando as redes de afetos e percepções que nos ligam ao cuidado com os espaços onde nos situamos. A casa, assim, é uma metáfora da habitação do mundo como forma de cuidado. Essa comunidade era composta por filhos de imigrantes, refugiados políticos e artistas belgas. Sobre o tema, recomendamos a leitura da publicação *Lugares e tempos de Llansol: as escolas da Bélgica*, organizada por Albertina Pena para o Espaço Llansol. Ver: PENA, 2015.

3 Retomamos aqui a seguinte passagem de Bachelard (1992, p. 24): “mas quantos problemas conexos se quisermos determinar a realidade profunda de cada uma das nuances de nosso apego a um lugar predileto (...). Portanto, é preciso dizer como habitamos o nosso espaço vital de acordo com todas as dialéticas da vida, como nos enraizamos, dia a dia, num canto do mundo”.

4 É importante ressaltar que, dependendo da orientação pedagógica do sistema escolar, o contexto para o desenvolvimento das atividades requer do artista um trabalho de aproximação com novos conceitos que envolvam a produção artística, a fim de iniciar uma desconstrução de saberes homogeneizantes que mitificam o sentido da criação artística. Para além do sentido de mimese, vale ressaltar os instrumentos de controle que asseguram as noções homogeneizantes responsáveis por ritualizar uma ilusão artificial de originalidade e singularidade nas discussões conceituais.

5 O “atopos” é a qualidade atribuída a Sócrates por seus interlocutores que designa alguém fora do lugar, estranho e com uma originalidade sempre imprevisível. Lembra-nos Roland Barthes em *Fragmentos de um discurso amoroso* (1994, p. 25), que a atopia de Sócrates é voltada a uma imagem singular do afeto, pois ele era cortejado por Alcebiades e, ainda, provocava uma certa paralisia em Menon. Nessa perspectiva, a atopia de sua singularidade seria o fator que desencadeava o fascínio por sua imagem. Diz-nos Barthes que o verdadeiro sentido de “atopos” seria o de pensar o outro como inclassificável. Ver mais em: BARTHES, 1994, p. 25-26.

6 Retomamos aqui conceitos sobre a poética das relações desenvolvida pelo pensador Édouard Glissant.

7 Cabe ressaltar que as escolas públicas francesas não exigem uniformes escolares.

8 Para melhor compreensão, sugerimos a leitura de MERGY, 2017b, p. 46-7.

9 RADO é uma sigla com significado variável. Ela se refere ao desejo das pessoas que participam do grupo. Portanto, a significação do nome é circunstancial, sendo fluida e móvel, algo que também é sugerido pelos troncos de madeira que constroem as balsas (vale notar que “balsa”, em francês, é “radeau”, que se pronuncia da mesma forma que RADO). Para mais informações sobre o trabalho desenvolvido pelo Grupo, recomendamos visitar o seu site no seguinte endereço: <https://groupe-rado.jimdofree.com/>.

# “E daí?”, afinal “Para que história?": das histórias e memórias sobre arte e educação como resistências

*E daí?, after all Para que história?:  
from histories and memories about art  
and education as resistance*

*E daí?, al fin Para que história?: de historias  
y memorias sobre arte y educación  
como resistencia*

Rita Luciana Berti Bredariolli

Instituição: Instituto de Artes da  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

E-mail: [ritabredariolli@gmail.com](mailto:ritabredariolli@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2739-6933>

## RESUMO:

Não há retrocesso, somente a constelação de tempos heterogêneos saturados de agora. Esse texto é dedicado a atos de resistência como reação, contrariedade, oposição, insubmissão, persistência, sobrevivência. Como matéria e atributo da história e da memória, potências de reconhecimento e reverberação desses modos de existência. Formas de atuação política. Sua escrita seguiu a atualização de uma pergunta designada, em 1983, como título de um texto em defesa da história e memória para a revitalização e fortalecimento de um campo de conhecimento dedicado à investigação das delicadas e potentes relações entre arte e educação: “Para que história?”

*Palavras-chave: Arte. Educação. História. Memória. Resistência.*

## ABSTRACT:

There is no backward, only the constellation of heterogeneous times saturated of now. This text is dedicated to acts of resistance as reaction, opposition, opposition,

insubmission, persistence, survival. As a substance and attribute of history and memory, powers of recognition and reverberation of these modes of existence. Forms of political action. Its writing followed the updating of a question designated in 1983 as the title of a text in defense of history and memory for the revitalization and reinforcement of a field of knowledge dedicated to the investigation of the delicate and potent relations between art and education: *Para que história?*

Keywords: *Art. Education. History. Memory. Resistance.*

#### RESUMEN:

No hay retroceso, solo la constelación de tiempos heterogéneos saturados de ahora. Este texto está dedicado a actos de resistencia como reacción, oposición, oposición, insumisión, persistencia, supervivencia. Como sustancia y atributo de la historia y la memoria, poderes de reconocimiento y reverberación de estos modos de existencia. Formas de acción política. Su escrito siguió a la actualización de una pregunta designada en 1983 como el título de un texto en defensa de la historia y la memoria para la revitalización y el fortalecimiento de un campo de conocimiento dedicado a la investigación de las relaciones delicadas y potentes entre el arte y la educación: *Para que história?*

Palabras clave: *Arte. Educación. Historia. Memoria. Resistencia.*

Artigo recebido em: 15/05/2020

Artigo aprovado em: 22/09/2020

## Introdução

*Na verdade: o agora é a imagem mais íntima do ocorrido.*  
Walter Benjamin (2009, p. 948)

*É a memória que o historiador convoca e interroga, não exatamente “o passado”.*  
Georges Didi-Huberman (2015, p. 41)

Faz algum tempo, há mais ou menos quatro, quase cinco anos, que vem circulando certa sensação de que nossa história está em retrocesso. Perplexos como o “anjo” de Klee-Benjamin, vemos nada mais que o acúmulo de escombros de uma história arruinada. Mas, diferentes do “anjo da história”, nossos rostos estão voltados ao presente. Inconsolados, porque habituados à imagem de uma redenção progressiva, vemos esse presente como passado em correspondência à história idealizada como trajetória uniforme feita de exatos passados e promessa de redentor futuro. Nossa relação com a história foi conformada, persistentemente, pela crença em inexistências. A recorrência ao retrocesso reincide a experiência da história desprovida de presente, inscrita sensivelmente em nossos corpos por forja simbólica. “Ordem e Progresso”, herança de contínuas refundações colonizadoras, ostentados no “lindo pendão da esperança”, no “símbolo augusto da paz”, a escamotear presentes brutais em eterna promessa do promissor futuro. Somos o “país do futuro”, da esperança e da paz. Somos o país da prestidigitação, da dissimulação, das presentes *notícias falsas*, da pós-verdade, da necropolítica (MBEMBE, 2018), do capitalismo gore (TRIANA, 2010). “E daí?”. Mas somos também resistências e contrapartidas, ainda somos, apesar de tudo, história.

Faz algum tempo, há mais ou menos quatro, quase cinco anos, bem mais que isso, o truque ilusionista, descoberto, foi feito suporte para sua revelação, e o lema prestidigitador começou a ser substituído pela revelação de existências, de realidades atuais. O “querido símbolo da terra”, passou a estampar outros lemas. Do “teu vulto sagrado”, pudemos então contemplar eloquentes sínteses do escárnio ao qual somos submetidos cotidianamente já faz algum tempo, há mais ou menos quatro, quase cinco anos, bem mais que isso. De “com supremo, com tudo”, história talvez já quase esquecida pela cultivada preservação de descaso à memória, até o abjeto “E daí?”. Somos o país da abjeção, mas também de subjetividades como a de Marielle Franco, homenageada em 2019 pela

Estação Primeira de Mangueira, com o samba enredo “Histórias para ninar gente grande”. Tirando a “poeira dos porões”, abrindo alas para os “heróis dos barracões”, a escola de samba cantou a “história que a história não conta”, com “versos que o livro apagou”. A história do “sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado”. A história de luta de “índios, negros e pobres”, como estampado na bandeira brasileira tornada verde e rosa que encerrou a passagem dessa manifestação cultural, artística, política.

Não somos o “país do futuro”, mas também não o do passado. Nossa história é o agora. Sua realização e preservação pela montagem de sobrevivências e lembranças são feitas a partir desse tempo presente tensionado, emaranhado por outros. Ao invés do progresso, do tempo homogêneo idealizado, crivado de ausências sucessivas em evolução, o processo, contínuo, pleno de impurezas temporais, falhas, rupturas, heterogeneidades. A história e a memória, assim como sua elaboração ficcional, como historiografia e lembrança, têm como lugar de origem e enunciação o presente suspenso em sua feitura. O presente em atualização.

Não somos o “país do futuro”, nem estamos retrocedendo. Estamos a viver e escrever histórias a partir daqui, do presente instável de nossa presença no mundo. E nessa escrita, embrenhados estão nossos afetos, nossos conhecimentos e reconhecimentos, nossas opções de estar no mundo, o vislumbre de desejos. Portanto, esse presente não deixa de ser futuro, nem passado, em contínuo – mesmo que imperceptível – processo de transformação. Escrever – ou viver – histórias, entendemos aqui, não é lidar com a imobilidade, com o determinado, o derradeiro, com o “passado exato”. É uma lida com o movimento, com impurezas, incertezas, incoerências, contradições, inexactidões. Ao narrar histórias, colocamos tempos diversos em movimento, atualizamos e revolvemos acontecimentos pela montagem de sobrevivências. Embaralhamos o que consideramos passado, presente e futuro, sempre a partir do agora impreciso da narrativa. Um movimento enleado ao da memória e ao da imaginação.

Para Walter Benjamin, a história ocupa, como lugar de sua construção, um tempo saturado de “agoras”, oposto de um tempo “homogêneo e vazio” (BENJAMIN, 2010, p. 229). Ninguém teria insistido tanto no presente do historiador quanto Walter Benjamin, de acordo com Jeanne Marie Gagnebin (2014, p. 198).

Quem se propõe a ficcionar a história, deveria assumir, para Benjamin, a posição de cronista, de quem recolhe o descartado e de quem faz escavações, atentos ao cotidiano e aos mais ínfimos detalhes dos vestígios da produção e do consumo sobreviventes nos estratos de tempos. Dessa atenção e nessa atenção irromperia a história, não de uma relação temporal entre passado e presente, mas eclodida da relação entre o *pretérito* e o *agora*, que seria dialética e de natureza imagética. Para Benjamin, não caberia “dizer que o passado ilumina o presente ou o presente ilumina o passado” (BENJAMIN, 2009, p. 504). Talvez porque isso significaria manter a história como uma disposição de acontecimentos imobilizados, desfiada entre os dedos do historiador como as “contas de um rosário” (BENJAMIN, 2010, p. 232).

O trato com a história, para Benjamin, segue o movimento da memória e da imaginação, sua escrita acompanha o desenho de constelações, criado pelas associações geradas à medida da revolução dos estratos de tempo, que preservam em sedimentação as sobrevivências assumidas como mônadas.<sup>1</sup> “E nesse conjunto de imagens ‘em via de nascer’, Benjamin não vê ainda senão ritmos e conflitos: ou seja, uma verdadeira dialética em obra” (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 171), que vai se revelando na escrita “ela mesma ‘imagética’ – portadora e produtora de imagens, portadora e produtora de história” (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 181).

Histórias são construídas no presente da sua escrita e rememoração. Presente pleno de emaranhados de outros muitos tempos. Passados, outros presentes e futuros amalgamados em potência, latentes à espera do momento de sua eclosão. Pupas a imagos. Tempos atualizados<sup>2</sup> em fricção ao presente suspenso e tensionado, “*aquele*” em que a história é escrita (BENJAMIN, 2010, p. 230). Para Benjamin, o “historicismo se contenta em estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história”. No entanto, “nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico”. Ele será transformado em fatos históricos postumamente, na relação com “acontecimentos que podem estar dele separados por milênios”. Quem escreve a história deve captar a “configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior. Com isso, ele funda um conceito do presente como um ‘agora’”, infiltrado por estilhaços pretéritos de um por vir (BENJAMIN, 2010, p. 232).

---

REDARIOLLI, Rita Luciana Berti. “E daí?”, afinal “Para que história?": das histórias e memórias sobre arte e educação como resistências.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20643>>

Enquanto escreve, o historiador confronta-se à aproximação de um “objeto memorizado”, mas ao aproximá-lo, para dele transformar em história, seu “solo originário” foi revolvido, foi “desfigurado pelo fato mesmo de pôr-se a descoberto”. Teríamos o

objeto, o documento – mas seu contexto, seu lugar de existência e de possibilidade, *não o temos* como tal. Jamais o tivemos, jamais o teremos. Somos portanto condenados às recordações encobridoras, ou então manter um olhar crítico sobre nossas próprias descobertas memorativas, nossos próprios *objets trouvés*<sup>3</sup> (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 176).

Constatação que não determina a impossibilidade da história, mas a revela como anacrônica (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 176). Não se trata aqui de reduzir o passado a uma projeção estereotipada do presente, mas de considerar o filigranado de tempos heterogêneos que constituem o ocorrido, envolvendo reminiscências.

As ficções, as produções de sentido, sobre o passado são geradas nos vários presentes de muitas presenças, não somente daquelas que as escrevem, mas daquelas que as leem, daquelas que as memorizam, daquelas que as evocam em contações, daquelas que as escutam e recontam, daquelas que encontram e reencontram esses restos de muitos tempos. Todos esses “agoras”, e outros tantos, em “cognoscibilidade”, são potências constelares de reconhecimento e reverberação, de histórias e memórias, de resistências.

A história não seria exatamente uma “ciência do passado”, pois o “passado exato” não existe a não ser por meio de sua “decantação”. A prática historiográfica teria como fundamento uma “dúvida metódica”, sem idolatria ao passado ou mesmo ao presente, posto sob suspeita em confronto com a ideia de devir. Dessa exposição de argumentos do historiador Marc Bloch, Georges Didi-Huberman (2015, p. 39-41) destaca “duas orientações de pensamento” sobre a prática da historiografia e, em movimento dialético, podemos dizer, do entendimento sobre a história. A primeira que “não é exatamente o passado que constitui o objeto das disciplinas históricas”. Depois, que “não é exatamente uma ciência” a prática historiográfica, ou, o trabalho de historiadoras e historiadores. Da primeira proposição depreende a montagem de tempos heterogêneos, evocando o agenciamento “impuro” da memória; da segunda, infere a historiografia como poética, pelo agenciamento “impuro”, pela “montagem”, do saber. O “passado exato” é uma impossibilidade, pois os “fatos”, esses acontecimentos reais<sup>4</sup> que definem esse tempo histórico, são constituídos pelas ações de uma

---

REDARIOLLI, Rita Luciana Berti. “E daí?”, afinal “Para que história?": das histórias e memórias sobre arte e educação como resistências.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20643>>

multiplicidade inexata, designada gente. Por essa sua substância, configura-se como “agenciamento de anacronismos sutis, fibras de tempo entrelaçadas, campo arqueológico” a ser decifrado. “Esse tempo, que não é exatamente o passado, tem um nome: é a memória. É ela que decanta o passado de sua exatidão”, devolvendo-lhe as asperezas e sutilezas características das subjetividades responsáveis por sua constituição. O objeto da história seria a memória e não o passado. Ela é que seria “convocada e interrogada” durante a escritura da história.

Só há história rememorativa e mnemotécnica: dizer isso é dizer uma evidência, mas é, também, fazer entrar o lobo no aprisco do cientismo. Pois a memória é psíquica em seu processo, anacrônica em seu efeito de montagem, reconstrução ou decantação do tempo. Não podemos aceitar a dimensão rememorativa da história sem aceitar, pela mesma ocasião, sua ancoragem no inconsciente e sua dimensão anacrônica (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 41).

Em um pequeno texto publicado no número 6 da revista *Ar'te*, edição especial do periódico dedicado a Arte e Arte Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Ana Mae Tavares Barbosa (1983, p. 2-4) defende como necessário o conhecimento da história e afirma que a escrita da história é uma “tarefa analítica”, resultante de “ideologia, imaginação e plausibilidade”. Afirmação que encontra ressonância nas considerações sobre as dimensões mnemônica e poética do trabalho historiográfico, aliando as faculdades subjetivas ao plausível. Essa publicação, de 1983, foi intitulada pela pergunta “Para que história?”.

O título deste artigo é evidentemente uma referência a esse texto de Ana Mae Tavares Barbosa, mas que, por deslocamento, é incluído em sentido ambíguo e ambivalente. Por deslocamento e articulação com o desprezível “E daí?”, expressão retirada de um contexto especificamente ultrajante, mas aqui redimensionada em extensão generalizada, pois não se refere a uma manifestação isolada, lamentavelmente, é assumida, em apoio e identificação, por muitos.

“E daí?”, afinal “Para que história?” tenta guardar a tensão entre o desprezível e o necessário, buscando preservar em imagem as tensões que caracterizam a história, considerando tanto o atroz como sua contraparte, sem desconsiderar as nuances que formam o espectro dessa relação. Desprezo contra tudo o que deriva de estudos, reflexões, pesquisa, análise crítica, inflado pela truculência de quem não suporta a própria ignorância. Necessidade de reafirmar a fundamental

importância de todo esse processo de construção de conhecimentos para que o nefasto uso dessa expressão, tão simples, tão aparentemente inócua, seja reconhecido em sua gravidade e intolerabilidade.

“Para que história?”, o texto de 1983, era um elogio, defesa e justificativa dessa necessidade. Em seu caso específico, para que um campo de conhecimento, a arte educação, arte-educação, arte/educação, o ensino da arte, fosse reconhecido como tal. Esse texto fazia parte da luta pelo reconhecimento do trabalho de profissionais que se dedicavam a produção, ensino e aprendizagem da arte. Um ato político integrado a outros constituintes da história do ensino/aprendizagem da arte no Brasil. Uma história de lutas políticas e resistências. História constantemente atualizada pelo engajamento das subjetividades que a constituem. “Para que história?” integra um conjunto de atos ao longo do tempo que contribuíram para que nos entendêssemos e nos configurássemos como área específica de estudos, de pesquisa, de resistência política. “Para que história?”, por atualização, fez parte de livros como *Arte-Educação no Brasil* (BARBOSA, 1986), *Teoria e prática da educação artística* (BARBOSA, 1975), *John Dewey e o ensino de arte no Brasil* (BARBOSA, 2001), *Imagem do ensino da arte* (BARBOSA, 1991; 2009), *Tópicos utópicos* (BARBOSA, 1998) e outros escritos e publicados antes e depois de 1983. Referências fundamentais à revisão e à atualização epistemo-metodológica de nossos trabalhos. “Para que história?”, como potência de um ato, também estava presente nos três Simpósios Internacionais sobre o Ensino da Arte e sua História, realizados entre os anos de 1984 a 1989 (BARBOSA; SALES, 1990). Podemos dizer que também era mantido em atualização na organização de associações como a Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, criada em 1987 (BARBOSA, 2011), e em eventos como A Semana de Arte e Ensino (BARBOSA, 1980), realizada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em 1980, ou o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, realizado em 1983.

A edição especial da Revista *Arte*, que fez circular “Para que história?”, foi dedicada a esse Festival. Além desse texto de Ana Mae Barbosa, compunham essa publicação artigos sobre método para o trabalho com arte, as diferenças entre modos de produção e recepção da arte ocidental e oriental, a descrição de oficinas que aconteceriam nesse Festival de 1983, uma entrevista com o historiador da arte Ernst Gombrich e uma carta assinada com as iniciais A. L. F. sobre a prática do ensino e aprendizagem de arte. Essa edição integrou o referencial teórico para todas as pessoas que partici-

param do XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão em 1983. Professoras e professores de Arte da rede pública de ensino do estado de São Paulo frequentaram cursos, oficinas, shows, sessões de cinema, teatro, circo, assembleias e a cidade de Campos do Jordão durante o mês de julho de 1983, ocupando um espaço dedicado à música considerada erudita e à formação de jovens músicos concertistas. Espaço criado em 1970, durante o governo “biônico” de Abreu Sodré, primeiro governador de estado eleito indiretamente durante a ditadura civil-militar, instaurada em 1964, oficialmente concluída em 1985, atualizada permanentemente (TELES; SAFATLE, 2010), tanto pelo desprezo quanto pela distorção da memória e história.

Memória e história como narrativas, como construções discursivas, são manipuláveis, dependentes de quem as estão criando. Uma construção ideológica, que nem sempre visa à plausibilidade, algo que deveria ser assumido como princípio e fim desse trabalho. Atribuimos a escrita da história aos trabalhos de historiadoras e historiadores. Um trabalho específico, sistemático, condensado geralmente em textos, atualizados pela leitura, derivados de investigações e análises a partir de indícios insistentemente testados. Porém esse trabalho, delicado, rigoroso e específico, disputa espaços com outros de manipulação histórica e mnêmica, que proliferam aberrações em velocidade e extensão. Manejam a linguagem, em uma ou duas frases, criando impactos que incitam e desmobilizam, manipulando subjetividades. “E daí?”. O que vale como verdade é o equivalente ao nível de impacto causado (EMPOLI, 2019). Toda essa produção espúria é também substrato histórico e historiográfico. E assim, pela disputa entre histórias e histórias, vamos seguindo com a construção de nossa própria, a nossa íntima que funda e é fundada pelas histórias e memórias do coletivo de subjetividades.

“Para que história?” Pela insistência. Pela teima em preservar espaços de contrapartida, não para imobilizá-los protegidos e alheios ao horror, à mentira, à violência. Mas para fazer com que mobilizem a função de manter em vigor, de manter vivo, de atualizar, portanto, o sentido de resistência. Rememorar para não esquecer de que somos potência, apesar de tudo, apesar da profunda sensação de impotência. Escrever histórias para rememorar, para “recriar”, para “re-viver”, como disse Paulo Freire (FREIRE, 2001), para reentender que a vida não é “um espaço maravilhoso e liso”, não é utópica (FOUCAULT, 2000, p. XIII). Não é movimento estendido por sobre uma linha em progressão, orientado pela expectativa de redenção. Mas há de ser utópica se considerarmos a

noção de utopia como a “unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio”, sendo essas palavras tomadas como “compromisso histórico” (FREIRE, 2001). O contexto de exposição dessa ideia é o livro *Pedagogia do oprimido*. Ela nos é revelada em uma nota de rodapé desdobrando argumentos sobre a “educação problematizadora”, dimensionada em “profética” e “esperançosa”. Em movimento, “revolucionária”, oposta à fixidez reacionária. Desse contexto, depreendemos esse “compromisso histórico” como luta contra a desigualdade e, como consequência, contra a intolerância e violência. Compromisso firmado pela atenção aos contextos os quais experimentamos como integrantes, de sua “leitura” ou análise à ação. Da interferência para a transformação, mesmo que mínima, mesmo que imperceptível. Processual, persistente e resistente ao que oprime, subjuga, violenta. Ao que mantém intactas as estruturas de opressão.

Importante lembrar que os manuscritos desse ensaio sobre a opressão foram concluídos em 1968, durante o exílio de Paulo Freire, decorrência da mesma situação política em que nasceu o primeiro Festival de Inverno de Campos do Jordão. E no mesmo ano de inauguração desses festivais, 1970, o texto é publicado pela primeira vez, mas não no Brasil. Aqui, sua publicação aconteceu somente quatro anos depois, durante o início da “lenta”, “gradual” e “segura” reabertura política. Paulo Freire retornou ao Brasil em 1980, após sancionada a Lei da Anistia, em agosto de 1979. Um dos primeiros eventos do qual participou foi a Semana de Arte e Ensino, realizado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, dedicado à “mudança da situação cultural e profissional humilhante” (SEMANA, 1980) de quem exercia o ensino e aprendizagem da arte.

Em 1982, seguindo a “progressiva” abertura, eleições diretas para governadores de estados foram realizadas. A opção por Franco Montoro, mesmo visto com “desconfiança” como “representante da direita” (AROUCHE, 2009), talvez tenha também resultado do desejo de restauração democrática. O XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, o de 1983, foi inicialmente concebido ainda durante a campanha eleitoral, pela Comissão de Música, uma das comissões que contribuíram com a elaboração do plano de governo do então candidato do PMDB ao governo do estado de São Paulo. Cláudia Toni, Celso Delneri, Marco Antonio da Silva Ramos, Fábio Cintra, Sigrido Leventhal, José Pereira, Samuel Kerr, Terão Chebl e Juan Serrano formavam esse coletivo composto para repensar as políticas públicas estaduais para a cultura, especificamente para a área musical. De acordo com dois de seus integrantes, Cláudia Toni (2007) e Celso Delneri (2009), a concepção desse novo

modelo para os Festivais de Inverno de Campos do Jordão teve como inspiração outro festival que acontecia na cidade de Prados, em Minas Gerais, especialmente pela integração com a cidade. No entendimento dessa Comissão, o formato desses Festivais mantinha-os restritos a um “grupo privilegiado”, o que contrariava o sentido de política pública. Outra restrição indicada no Projeto (1983) elaborado por essa comissão era a da formação artística voltada, exclusivamente, a jovens concertistas, considerada “pouco democrática”. Dessas considerações, foi justificada e reivindicada a organização de um Festival pluralista, congregado por diferentes manifestações artístico-culturais, incluindo além da música erudita, a música popular, a dança, as artes visuais e audiovisuais, o teatro e o circo. Também foi destacada a necessária integração da comunidade local, moradores e visitantes da sede desse Festival, tornando a cidade de Campos do Jordão contexto de atuação artística, cultural e educacional. Por fim, outra mudança crucial, no sentido de expansão do alcance público desse evento, foi o redirecionamento das atividades de formação para professoras e professores de arte da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Ao dedicar as oficinas e outras ações formativas a profissionais da educação, especificamente, do ensino e aprendizagem da arte, intencionava-se o movimento de multiplicação, numa lógica de ampliação e acesso de conhecimentos construídos sobre arte, educação e cultura, ao maior número de pessoas possível. O XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão foi idealizado e realizado como política pública restaurativa e reparadora pelo desejo democrático das subjetividades que o compuseram.

Existia um trabalho coletivo, um objetivo comum, um desejo mútuo (...) um desejo de artistas e educadores, naquele momento, de mostrar a importância da arte na educação. Isso acabou mobilizando vários setores que trabalhavam com arte/educação, naquele momento. Talvez isso tenha a ver com a importância da arte como um caminho de expressão dentro da ditadura, experiência muito recente para todos nós. Houve uma conjuntura que fez com que coisas acontecessem com muita força, muita vitalidade. Também um empenho da Secretaria de Cultura do Estado. Sem ela isso não teria acontecido. Acho que houve um desejo, tanto de artistas como do governo daquele período, de criar um pólo de discussão sobre a arte (MÜLLER, 2009).

A realização desse XIV Festival coube a uma articulação entre as secretarias estaduais de cultura e educação. Claudia Toni, vinculada à Secretaria Estadual de Cultura e responsável pela programação cultural desse evento, reuniu Glaucia Amaral e Ana Mae Barbosa, vinculada à Secretaria Estadual de Educação, para assumirem, respectivamente, as coordenações geral e pedagógica desse evento.

Duas folhas datilografadas, guardadas no acervo pessoal de Ana Mae Barbosa, indicavam registros de um dos trabalhos de composição das atividades pedagógicas desse festival pelo enunciado de uma reunião realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo, datada de 8 de abril de 1983. A disposição do texto, bem como o teor dos fragmentos que a compunha, sugeria anotações inaugurais sobre a concepção pedagógica desse Festival. A integração com a cidade de Campos do Jordão, pautada pelo respeito às manifestações artístico-culturais locais e pelo reconhecimento da pluralidade em oposição à hegemonia cultural, foi um ponto destacado e reiterado. A importância do ato de “ler” a cidade de Campos do Jordão como ação fundamental para a interação cultural e o reconhecimento de que o Festival é um evento feito com a cidade, integrado a ela, preocupando-se com possíveis desdobramentos, foram também ressaltados. A cidade sede do Festival deveria ser assumida como contexto de uma intervenção artístico/educacional, e não como um cenário para deleite de um público exógeno e elitizado.

O conjunto de atividades artístico/educacionais, formado por cursos práticos, as oficinas, e teóricos, era caracterizado pela variabilidade de poéticas, proporcionando o contato com a multiplicidade característica da produção artística, incluindo as experimentações, críticas, com “novos” meios, como o vídeo-tape, a televisão e xerografia, e aquelas que tinham por tema a interação com espaços da cidade de Campos do Jordão e com sua comunidade em atenção a suas produções artístico-culturais, suas memórias e histórias. À produção, era aliada a “leitura crítica”, incluindo a dos meios de produção e dos próprios cursos, tanto por seus integrantes como pelos designados “críticos de residência” e “observadores-participantes”. O exercício crítico também foi tema do curso “Leitura crítica da televisão: a criança”, coordenado por José Manoel Morán e Mariazinha Fusari de Rezende.

A programação cultural desse Festival, vasta e múltipla em variadas apresentações de música, circo, teatro, artes visuais e audiovisuais, performances e produções cinematográficas, era também evidência da necessidade e desejo de contrariedade aos anos de impedimento democrático, pela ênfase na qualidade fundamental da arte e da cultura, o diverso.

Dessa história, ressaltamos aqui o desejo democrático como intervenção política, em seu sentido mesmo de atuação de subjetividades pela transgressão de uma ordem hegemônica, violadora e violenta, exercida pela garantia de estruturas opressivas e manutenção de poderes. Ressaltamos

essas subjetividades, que compuseram esses dias de julho de 1983, engendrando histórias e memórias atualizadas em nossas. Professoras e professores, como Mariângela Ferreira da Cunha Marcondes, Maria Cristina Santos Azevedo Souza Cesco e Acácio Arouche, nos deixaram suas memórias sobre arte e educação, entrelaçando suas histórias íntimas às histórias coletivas, relacionando posicionamentos de resistência a ordenações institucionais cerceadoras. Memórias compartilhadas, generosamente, enunciando imagens de ação de subjetividades políticas reagentes, gerando, permanentemente, insistentemente, resistências, apesar de tudo. A essas pessoas e tantas outras que compuseram aquele ato, e às que se mantêm atuantes em resistência a atrocidades, todo o nosso reconhecimento. Para elas, a história.

Das suas memórias preservadas sobre esse julho de 1983, imagens para designar esse Festival, suas reverberações e mais:

(...) em grau de importância, ocupam os dois últimos lugares, na hierarquia das disciplinas, a Educação Física e Educação Artística.

Deveria ser o contrário, pois são matérias formativas. Não foi isso que vi em Campos do Jordão. E há quantos anos, não é?! Em Campos, aprendíamos sobre a criança, sobre suas necessidades, seu desenvolvimento gráfico, só para citar assuntos relacionados à minha área. Desenvolvíamos a análise, a crítica, a flexibilidade. Tudo muda! A minha geração passou por transformações radicais. Parece um caleidoscópio. Tudo muda muito mais rápido do que pensamos. E precisamos acompanhar esta mudança. E para acompanhá-la precisamos ser flexíveis, aceitar o novo, fazer adaptações, fazer melhorias, sempre andando para frente. Lembro-me, uma vez fui arrastada na praia de Copacabana. Fui jogada por uma onda, com onze anos de idade, a 2 km fora da arrebentação, e voltei nadando. Eu gostava muito de nadar. Não podia brigar com o mar. Quando ele puxa, devemos largar o corpo, porque não adianta lutar contra ele. Ele te leva para onde quiser. Só no fundo me soltou. Eu voltei devagarinho. Boiava um pouco, nadava, nadava. Para onze anos, foi uma dureza! Levei umas duas horas para voltar para praia. Estavam todos, desesperados, me procurando. É assim, estes nossos tempos de mudanças rápidas. As mudanças nos puxam, nos levam. Não adianta brigar. Não adianta querer voltar para trás, porque não tem volta.

Campos do Jordão foi muito importante, pois contribuiu para que eu entendesse como me relacionar com essas mudanças. Por isso a oportunidade que tive em Campos do Jordão foi muito boa! Muito boa! (MARCONDES, 2009).

## REFERÊNCIAS

- AROUCHE, Acácio. Entrevista concedida a Rita Bredariolli. São Paulo, 08 jan. 2009. In: BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão**: variações sobre temas de ensino da arte. 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares. **Tópicos Utópicos**. São Paulo: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares. **O Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares. Para que história?. **Ar'te**, São Paulo, n. 6, 1983, pp.2-4.
- BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa Margarido (Org.). **III Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua História**. São Paulo: MAC-USP, 1990.
- BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. 2. reimp. Tradução de Irene Aron, Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- DELNERI, C. Entrevista concedida a Rita Bredariolli. São Paulo, 6 out. 2009. In: BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão**: variações sobre temas de ensino da arte. 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do Tempo**: historia da arte e anacronismo das imagens. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. 1. reimp. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2005.
- EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos**: como as *fake news*, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições. Tradução de Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio, 2019.
- FESTIVAL de Inverno: Campos do Jordão. 2 f. Datilografado. Acervo pessoal Ana Mae Barbosa. In: BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão**: variações sobre temas de ensino da arte. 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

MARCONDES, Mariângela Ferreira Cunha. Entrevista concedida a Rita Bredariolli. São Paulo, 2 set. 2009. *In*: BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão**: variações sobre temas de ensino da arte. 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MÜLLER, Karen. Entrevista concedida a Rita Bredariolli. São Paulo, 13 fev. 2007. *In*: BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão**: variações sobre temas de ensino da arte. 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PROJETO Festival de Inverno de Campos do Jordão “Dr. Luis Arrobas Martins”. Fundação Pedroso Horta. Comissão de Música (São Paulo, mar. 1983). 4 f. Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa. *In*: BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão**: variações sobre temas de ensino da arte. 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SEMANA de Arte e Ensino. Programa. Dep. Artes Plásticas, ECA-USP. 15 set. -19 set.1980. Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa. *In*: BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão**: variações sobre temas de ensino da arte. 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). **Memória, História, Literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

TELES, Edson, SAFATLE, Vladimir. **O que resta da ditadura**. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Estado de Sítio)

TONI, Cláudia. Entrevista concedida a Rita Bredariolli. São Paulo, 02 mar. 2007. *In*: BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão**: variações sobre temas de ensino da arte. 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TRIANA, S. V. **Capitalismo Gore**. Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2010.

## NOTAS

---

1 “Pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua imobilização. Quando o pensamento para, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada. O materialista histórico só se aproxima de um objeto histórico quando o confronta enquanto mônada. Nessa estrutura, ele reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos, ou, dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado oprimido” (BENJAMIN, 2009, p. 231).

2 “Em oposição, à concepção achatada e trivial de ‘atualidade’ como presentificação, isto é, como repetição no presente de um valor eterno do passado, concepção apologética e repetitiva, Benjamin forja um conceito intensivo de ‘atualidade’ (*Aktualität*), que retoma a outra vertente semântica da palavra, a saber, o vir a ser ato (*Akt*) de uma potência” (GAGNEBIN, 2014, p. 204).

3 *Objets trouvés*, ‘objetos encontrados’, é uma expressão comum ao vocabulário surrealista, utilizada para designar um de seus procedimentos artísticos/poéticos. O próprio encontro com o objeto era considerado um ato criativo. Esse sentido é pertinente aos argumentos expostos nesse texto de Didi-Huberman, como também à articulação de ideias de Benjamin sobre as relações entre tempo, história, memória e imagem dialética. Pertinência corroborada pelas considerações de Benjamin a este movimento artístico, exemplificadas pelo texto “O surrealismo: o último instantâneo da inteligência europeia” (BENJAMIN, 2010, p. 21-35).

4 O “real” assumido aqui como a “imersão ativa dos sujeitos de conhecimento no processo histórico”. (SELIGMANN-SILVA, 2003, p.16).

# Artes y bienestar psicológico: Las artes como intervenciones positivas

*Artes e bem-estar psicológico: As artes como intervenções positivas*

*Arts and well-being: The arts as positive interventions*

Andrea Giraldez-Hayes

Instituição: University of East London

E-mail: [andregiraldez7@gmail.com](mailto:andregiraldez7@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4374-5200>

## RESUMEN:

La relación entre artes y bienestar ha sido reconocida en numerosos estudios, incluyendo aquellos realizados en ámbitos de la salud, la terapia o de la educación. Desde la música a las artes visuales, pasando por el cine o la fotografía, las artes han sido y son recursos de primer orden no solo para la curación, sino sobre todo para la prevención y la promoción de la salud y del bienestar psicológico. En este artículo, partiendo del reconocimiento del valor terapéutico de las artes, identificamos sus conexiones con los cinco elementos del modelo teórico de bienestar propuesto por Martin Seligman (PERMA) y, así, sugerimos que las artes deban ser reconocidas como intervenciones positivas bajo el amplio paraguas de la Psicología Positiva.

Palabras claves: *Psicología Positiva. Artes. Intervenciones positivas. Bienestar psicológico. Terapia*

## RESUMO:

A relação entre artes e bem-estar tem sido reconhecida em inúmeros estudos, incluindo aqueles realizados em âmbitos da saúde, da terapia e da educação. Da música às artes visuais, passando pelo cinema e pela fotografia, as artes foram e são recursos de primeira ordem não apenas para a cura, mas sobretudo para a prevenção e para a promoção da saúde e do bem-estar psicológico. Neste artigo, a partir do reconhecimento do valor terapêutico das artes, identificamos suas conexões com os cinco elementos do modelo

teórico de bem-estar desenvolvido por Martin Seligman (o PERMA) e, assim, sugerimos que as artes devam ser reconhecidas como intervenções positivas sob o amplo panorama da Psicologia Positiva.

Palavras-chave: *Psicologia Positiva. Artes. Intervenções positivas. Bem-estar psicológico. Terapia.*

ABSTRACT:

The relation between arts and wellbeing has been recognized in different research studies, including those undertaken in the fields of health, therapy and education. From music to visual arts, through cinema and photography, arts have been, and are, essential tools not only for healing, but above all, to health and psychological wellbeing prevention and promotion. In this paper, considering the therapeutic value of arts, we identify its connections with the five elements included in Seligman's theoretical model of wellbeing, PERMA. We suggest that arts should be recognized as positive interventions under the broad umbrella of Positive Psychology.

Keywords: *Positive Psychology. Arts. Positive interventions. Psychological well-being. Therapy.*

Artigo recebido em: 18/05/2020  
Artigo aprovado em: 22/09/2020

## ¿Prevenir o curar?

El poder terapéutico de las artes ha sido reconocido durante siglos y, más recientemente, ha sido objeto de numerosas investigaciones que sugieren los beneficios del Arteterapia, la Musicoterapia, la Danzaterapia, el Teatroterapia y otras especialidades en la evolución de pacientes con distintas patologías dentro del amplio espectro de trastornos físicos y mentales. Las terapias artísticas (término utilizado en este artículo para integrar las modalidades antes mencionadas) han contribuido a una mejora significativa en pacientes con cáncer (CASPI; WEIHS, 2019), con enfermedades cardiovasculares (SELLE; SILVERMAN, 2019), con depresión (BLOMDAHL *et al.*, 2013; GUSSAK, 2007), con ansiedad (CHAMBALA, 2008; CHLAN, 1998), con estrés postraumático (DIETERICH-HARTWELL, 2017; LANDY, 2010) y con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad – TDAH (ACEBES-DE PABLO; GIRALDEZ-HAYES, 2019). El valor curativo de las artes también ha sido reconocido recientemente como parte de una ambiciosa iniciativa del gobierno del Reino Unido según la cual, a partir del año 2023, los médicos de familia podrán prescribir la práctica artística como “remedio” para una amplia variedad de afecciones, que van desde la demencia, la psicosis o el autismo (THE ARTS, 2018) a problemas mentales derivados, entre otros factores, de la soledad (HM GOVERNMENT, 2018).

Sin embargo, el potencial de las artes no se limita a su valor terapéutico, sino que se asocia también a la prevención de la salud y, en general, a la promoción del bienestar psicológico y a una mejor calidad de vida. Es por ello que, en las últimas décadas, la conexión entre artes, salud y bienestar ha conseguido un reconocimiento cada vez mayor entre la comunidad científica, trabajando codo a codo con artistas y agentes culturales en distintos proyectos de investigación. La mayoría de estos estudios consideran el concepto de salud desde una perspectiva amplia, tal como la sugerida hace ya más de setenta años, en 1946, por la OMS: “la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. (OMS, 2014, p. 1).

Entre las investigaciones y propuestas interdisciplinarias, cabe mencionar el *Marco para las artes, la salud y el bienestar* (ARTS COUNCIL ENGLAND, 2007), que, como fruto del trabajo conjunto entre el Departamento de Salud y el Consejo de las Artes del Reino Unido, ofrece propuestas concretas en las que las actividades basadas en las artes tienen como objetivo mejorar la salud individual y de la

comunidad y ofertar cuidados sanitarios. En el mismo documento se habla de la multiplicación de opciones para los pacientes, las oportunidades para los artistas a través del trabajo colaborativo, la posibilidad de humanizar los tratamientos y también del uso de la creatividad y de enfoques creativos para favorecer el desarrollo profesional del personal sanitario. El informe menciona, asimismo, la creciente base científica que sugiere la efectividad de las intervenciones artísticas en el cuidado de la salud y en la promoción del bienestar y propone trabajar en cinco ámbitos prioritarios: comunidades saludables; creación de ambientes saludables; niños y jóvenes; desarrollo de los trabajadores; y apoyo y desarrollo de recursos.

Un segundo informe del Reino Unido, más reciente e igualmente importante, es el titulado *Salud Creativa: artes para la salud y el bienestar* (APPGAHW, 2017), en el que se reconoce que las artes pueden ayudarnos a mantener la salud, acelerar la recuperación de pacientes y posibilitar una mejor calidad de vida; que pueden contribuir en ámbitos como el envejecimiento, las enfermedades crónicas, la soledad, la salud mental y, al mismo tiempo, pueden ahorrar dinero en los servicios de salud y los servicios sociales.

Estos y otros muchos informes disipan cualquier duda acerca del poder curativo de las artes y su valor en la prevención y en la promoción de la salud mental y del bienestar psicológico, ámbito sobre el que centraremos la atención en este artículo, que buscará investigar cómo las artes pueden ayudar a las personas y las comunidades a florecer.

## **Psicología Positiva e intervenciones para florecer**

La Psicología Positiva es un ámbito relativamente nuevo dentro del campo de la Psicología, y su inicio suele asociarse al discurso pronunciado por Martin Seligman con motivo de su nombramiento, en 1998, como presidente de la Asociación Americana de Psicología. Ha sido definida como el “estudio de las condiciones y procesos que contribuyen al bienestar y al funcionamiento óptimo de personas, grupos o instituciones” (GABLE; HAIDT, 2005). Ya el bienestar, según Seligman, se mide considerando cómo las personas y las comunidades pueden florecer (SELIGMAN, 2011).

Con el paso del tiempo, la Psicología Positiva se ha convertido en un término paraguas que cubre un amplio abanico de temas relacionados con el funcionamiento humano óptimo, es decir, con el desarrollo del potencial de cada persona. Algunas investigaciones recientes nos hablan de más de

370 temas dentro de ese concepto (RUSK; WATERS, 2013), entre los que se cuentan el bienestar, la creatividad, el coraje, la felicidad, el optimismo, las fortalezas del carácter, la bondad, el optimismo, la resiliencia y el propósito de nuestras vidas, por mencionar unos pocos. Pero no solo los temas se multiplican. Según se realizan más investigaciones, el número de intervenciones consideradas como positivas parece aumentar día a día. Se trata de intervenciones que, como ha quedado demostrado en algunos trabajos, ayudan a las personas y las comunidades a florecer, es decir, están destinadas a mejorar el bienestar psicológico de las personas, potenciando sentimientos, pensamientos o conductas positivas, en contraposición a intervenciones destinadas a reducir síntomas, problemas o desórdenes (SIN; LYUBOMIRSKY, 2009).

Para que una intervención sea considerada como una intervención de psicología positiva, necesita ser objeto de una investigación y, según Biswas-Diener (2013), debe tanto contar un cuerpo de trabajos que soporte su fiabilidad, cuanto conectar con dos o más constructos de la Psicología Positiva y estar científicamente probada o basada en evidencias científicas.

Hace ya más de quince años, Duckworth, Seen y Seligman (2005) afirmaron que existían al menos 100 intervenciones de Psicología Positiva y, desde entonces, el número no ha dejado de aumentar. Una mirada a aquellas incluidas actualmente en distintas publicaciones nos permite advertir un amplio abanico de opciones, que van desde la meditación o el yoga al humor o la creatividad. Sin embargo, y a pesar de que las artes son claramente intervenciones positivas, estas no fueron consideradas como tales hasta la publicación de un artículo titulado "Positive Art: artistic expression and appreciation as an exemplary vehicle for flourishing" (LOMAS, 2016), en el que se reconoce que el potencial de las artes no ha sido considerado de forma sistemática en el ámbito de la Psicología Positiva, a pesar de su inmensa aptitud para ayudar a las personas y las comunidades a florecer. En ese artículo, Lomas sugiere la creación de un campo definido como "arte positivo" que integre nuevas investigaciones y el incremento de teorías que se ocupen del valor de las artes en el desarrollo del bienestar. El término "intervenciones artísticas positivas" también ha sido utilizado por Darewych y Bowers (2018) desde la perspectiva del Arteterapia.

## **Florecer a través de las artes: el modelo PERMA**

Muchas investigaciones previas se han ocupado del potencial de las artes para mejorar el bienestar psicológico de las personas, entre ellas, una revisión sistemática realizada por Leckey (2011). Sin embargo, son menos numerosos los trabajos que han considerado el arte, en sí mismo, como una intervención de Psicología Positiva. Cierto es que algunos profesionales de este campo han recomendado a determinadas personas el uso de actividades artísticas – más específicamente la fotografía – para incrementar las emociones positivas (KURTZ; LYUBOMIRSKY, 2013) o para encontrar el propósito de la vida (STEGER *et al.*, 2013).

En la primera intervención (KURTZ; LYUBOMIRSKY, 2013), se pide a los estudiantes que utilicen una cámara para ayudarles a identificar y a capturar cosas que son positivas o significativas para ellos. Posteriormente, ellos son invitados a participar en debates en el aula relacionados con temas tales como el aprecio, el disfrute, la felicidad y los mecanismos que pueden hacer esta actividad más efectiva. En la segunda, Steger y sus colaboradores (2013) piden a 86 participantes, todos ellos estudiantes de un curso de Psicología, que utilicen una cámara digital para realizar 12 fotografías de las cosas que hacen que su vida cobre sentido. Se les informa que pueden fotografiar objetos simbólicos (por ejemplo, souvenirs, fotos de otras fotografías, etc.), ya que eso les da la posibilidad de describir la imagen y el significado que tiene para ellos.

Más allá de estas y otras intervenciones, algunos trabajos han observado el valor de las artes utilizando como base una de las últimas teorías del bienestar de Seligman (2011) y el modelo creado por ella, el PERMA. Se trata de una matriz conformada por cinco elementos que, según Seligman, son los que nos ayudan a florecer, son ellos las emociones positivas, el compromiso, las relaciones positivas, el propósito y los logros.. Entre esos trabajos, Ascenso, Perkins y Williamon (2018) observan el bienestar psicológico de los músicos profesionales y sugieren que ellos, en comparación con la población general, obtuvieron resultados más altos en emociones positivas, relaciones y propósito. Asimismo, Lee, Krause y Davidson (2017) sugieren que los gobiernos deberían invertir más en actividades musicales en las escuelas tras analizar 17 estudios de caso en los que se hace evidente que dichas actividades contribuyen al desarrollo de los cinco elementos del PERMA en los estudiantes y, por tanto, les ayuda a florecer.

Para quienes hemos dedicado años de nuestras vidas a la práctica artística y a la educación *en y a través* de las artes, no cabe ninguna duda de que el contacto con ellas, a cualquier edad y en cualquier contexto, tiene un impacto decisivo en los cinco componentes del modelo PERMA, tanto a nivel individual como colectivo. A modo de ilustración, invitamos al lector a pensar con nosotros en cada uno de ellos, y para eso ofrecemos algunos ejemplos.

## **Emociones positivas**

Las emociones positivas constituyen el primer elemento del modelo PERMA. Como un factor clave del bienestar, son muchas las investigaciones que demuestran que experimentar emociones positivas tales como gratitud, compasión, alegría, empatía o disfrute incrementa nuestras sensaciones benéficas (SELIGMAN, 2011). Las artes ofrecen múltiples opciones para conectarnos con emociones positivas, tanto cuando tenemos la oportunidad de practicarlas e intervenir como creadores o intérpretes como cuando nos conectamos con ellas como público. Así, por ejemplo, en el ámbito de la Psicología de la Música, numerosas investigaciones nos hablan del poder de la música para evocar emociones (SWAMINATHAN; SCHELLENBERG, 2015) al tiempo que otros estudios sugieren cómo la apreciación estética en ámbitos tan diversos como los museos, las galerías, los cines, los teatros afecta nuestros estados cognitivos y emocionales (MASTANDREA; FAGIOLI; BIASI, 2019).

## **Compromiso**

El segundo elemento del modelo PERMA es el compromiso, un concepto que requiere cierta explicación, ya que el término inglés *'engagement'* tiene una difícil traducción al castellano. El compromiso se refiere a aquellos estados de concentración en profundidad, definidos como "fluir" por Csikszentmihalyi (2017), en los que podemos perder la noción del tiempo en el que realizamos una actividad, prestándole nuestra atención plena. Partiendo de esa acepción, Csikszentmihalyi entrevistó a atletas, músicos y artistas porque quería conocer cuándo experimentaban los mejores niveles de desempeño. También estaba interesado en enterarse de cómo se sentían durante estas experiencias. El investigador utilizó el término "fluir", o "estar en estado de fluir", porque observó que muchas de las personas que entrevistaba describían sus estados óptimos de desempeño en momentos en los que su trabajo simplemente fluía, sin realizar, aparentemente, demasiados esfuerzos.

El lector quizá pueda comprender este concepto pensando por un instante en cómo el tiempo parece evaporarse cuando está dedicándolo a un *hobby*, a su deporte preferido o, volviendo al tema de este artículo, a la práctica o a la apreciación artística. Es posible pensar, por ejemplo, en un bailarín mientras realiza con precisión y armonía una serie de movimientos complejos, que a los ojos de quien observa parecen sencillos, al tiempo que él mismo se siente como flotando; o en un actor que se mete tanto en la piel de su personaje que, por un momento, parece estar desconectado de su propia vida; o aún en tantas y tantas personas que pueden pasar horas pintando, haciendo fotografías, practicando un instrumento musical o bailando sin encontrar motivo para distraerse. Todos ellos fluyen en una “experiencia óptima”, en la que no solo el aburrimiento o la ansiedad se diluyen, sino que, al experimentarlo, se puede conseguir poner orden en el caos que podría existir en sus mentes. Todos ellos prueban algún grado de disfrute, y seguramente no solo recordarán la experiencia como algo placentero, sino que también encontrarán en ella el estímulo necesario para hacer frente a nuevos desafíos, en un continuo que les permite florecer.

Las artes tienen, por tanto, el poder de dejarnos “fluir” cuando las practicamos o accedemos a ellas como espectadores. Asimismo, el aprender o el acercarse a algún tipo de práctica artística ofrece también la posibilidad de ayudar a más personas a desarrollar este elemento esencial de su bienestar. Numerosas experiencias de educación artística formal y no formal dan cuenta de cómo, especialmente entre los colectivos más vulnerables, las artes se convierten en una actividad que absorbe la mayor parte del tiempo (un tiempo que, de otro modo, podría ser improductivo o incluso nocivo). Todos necesitamos encontrar algo que nos apasione, encontrar nuestro elemento, como dirían Robinson y Aronica (2010), y las artes se convierten en ese elemento, temporal o permanente, no solo para niños y jóvenes, sino también para adultos que, tras años de intenso trabajo, retoman sus pinceles o vuelven a entusiasmarse con el piano. Y eso por no contar el tiempo que dedican a la lectura, al cine, a escuchar música o a realizar otras tantas actividades como “consumidores” de cultura.

## Relaciones personales

El tercer elemento del modelo PERMA es el de las relaciones personales, y parte de la base de que cuando las personas pueden construir y mantener relaciones personales positivas, eso aumenta su bienestar (SELIGMAN, 2011). La mayor parte de las experiencias artísticas, y especialmente aquellas vinculadas a las artes escénicas, posibilitan y refuerzan el sentido de pertenencia y la construcción de relaciones personales significativas. Bailar, cantar, tocar o actuar con otras personas ofrece, sin duda, un espacio privilegiado para las construcciones interpersonales. Teniéndolo en cuenta, son casi infinitos los proyectos artísticos que tienen lugar en contextos no formales que buscan contribuir con el bienestar psicológico de las personas y, de manera especial, con el fortalecimiento de relaciones personales.

Algunas investigaciones dan cuenta de ello, entre ellas, *Comunidad de Voces (Community of Voices)*, un estudio realizado entre 2012 y 2018 con el objetivo de observar si el canto comunitario podía promover la salud y el bienestar entre adultos mayores pertenecientes a una amplia diversidad de contextos culturales. El programa analizado comprendía ensayos semanales durante 12 meses. Los encuentros tenían lugar en centros de mayores de la ciudad de San Francisco, y los coros eran dirigidos por directores profesionales. Los resultados del estudio (JOHNSON *et al.*, 2020) sugieren que la participación en coros reduce la soledad e incrementa el interés por la vida entre adultos mayores de distintas edades. Resultados similares pueden observarse en estudios relacionados con otras formas de expresión artística utilizadas en proyectos con adultos mayores, entre ellos, los presentados por la Mental Health Foundation (2011), que analizó proyectos relacionados con la música, el canto, el teatro, las artes visuales, la danza, los cuentacuentos y las formas mixtas. Los resultados de esta revisión bibliográfica muestran que existe una creciente base de evidencia que revela el impacto positivo que la participación en actividades artísticas puede tener en la salud y el bienestar psicológico de los mayores.

## Propósito y significado

Propósito y significado integran el cuarto elemento del modelo PERMA. Según Seligman (2011), ambos se relacionan con el sentido de nuestra vida en nuestro paso por el mundo. Este elemento se refiere a la búsqueda de pertenencia a algo más grande o superior a uno mismo. Comporta la

idea de trascendencia y, en cierto sentido, la noción de que a cada objetivo alcanzado, o cada propósito logrado, subyace un significado. De alguna manera, todos necesitamos dar sentido a nuestras vidas para lograr un estado de bienestar psicológico. Podríamos poner muchos ejemplos en esta categoría, pero mientras escribo este artículo, recuerdo el testimonio de uno de los jóvenes participantes del proyecto paraguayo *Sonidos de la Tierra*, liderado por el maestro Luis Szarán. Su declaración no solo nos muestra cómo dicho proyecto da propósito y sentido a su vida, sino que también se vincula con otros elementos del modelo que nos ocupa:

A los 12 años, me dejé llevar por mis amigos del barrio, consumiendo alcohol y tabaco, y siendo parte de una barra brava. Si seguía así, me iba a perder como otros jóvenes. Ocupé mi tiempo en el arte por recomendación del psicólogo, y descubrí que la música me abrió la mente y sentí que me calmaba el alma. Ahora a mis 17 años soy profesor de guitarra popular y guitarra clásica, y con el cello soy miembro de la Orquesta Maestro Cecilio Valiente de Yaguarón. También soy miembro del equipo impulsor que sostiene el funcionamiento de la escuela de música de mi comunidad, porque creo que la música ayuda a transformar historias. Miguel Troche, cellista de Yaguarón, Paraguarí. (TIERRANUESTRA, s.f.).

## Logro

Dentro de las definiciones del modelo PERMA, el logro (del inglés '*accomplishment*'; '*achievement*') se entiende como una manera de reflexionar sobre los intentos de hacer algo y el grado en el cual dichos intentos nos proporcionan un sentimiento de logro. Dicho sentimiento forma parte sustancial del quehacer artístico. Desde los primeros pasos en cualquier disciplina artística, la práctica nos permite desarrollar habilidades hasta llegar a un cierto grado de dominio o, en las artes escénicas, nos permite ensayar hasta el momento del concierto. En este sentido, es importante recordar que, cuando hablamos de logro, no nos referimos solo al resultado final, sino a cada uno de los pasos que damos hasta conseguirlo. Así, según nos recuerdan Hefferon y Boniwell (2014), será el progreso hacia la meta, y no necesariamente su consecución, lo que genera bienestar.

## Reflexión final

Aunque es posible considerar por separado los elementos que conforman el modelo PERMA y, como se ha hecho en numerosas investigaciones, medir sus efectos, existe una estrecha relación entre ellos, y será el conjunto de los cinco lo que facilita el bienestar. Como hemos visto en este artí-

culo, las artes tienen el potencial de ser utilizadas como una intervención positiva que, sin duda, promoverá el desarrollo y el contacto con experiencias en las cinco áreas que conforman el modelo.

Las artes han ocupado y ocupan un lugar especial en nuestras vidas. Literalmente desde el nacimiento a la muerte, hay alguna forma de expresión artística que acompaña nuestra existencia. Los niños socializan mediante canciones, juegos, bailes y otras formas sensibles. Según crecen, en la escuela y fuera de ella se relacionan con la literatura, la música, las artes visuales, el teatro, el cine, entre otros. Los adultos continúan participando en actividades de esa naturaleza y, como hemos mencionado anteriormente, lo hacen hasta edades muy avanzadas, dados los inmensos beneficios de las artes en la vejez. Tal participación nos conecta con emociones positivas, con actividades significativas y con la posibilidad de relacionarnos con otros seres humanos.

Sin embargo, el público y los políticos parecen devaluar lo artístico. De hecho, en los últimos años hemos visto como educadores, padres y legisladores ponen un énfasis desmedido en la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM), ignorando, por otra parte, el valor del arte en la vida de las personas; relegándola a un lugar ornamental. Quizá sea el momento de recordar que, si ellos no son capaces de reconocer su valor utilitario, al menos deberían reconocer el valor humano y su papel insustituible en el desarrollo del bienestar psicológico de las personas. El debate va a continuar, y a pesar de contar con numerosos estudios que demuestran la gran importancia de las artes, necesitamos aún más investigaciones empíricas que nos permitan afirmar, también apoyándonos en la evidencia, que ellas son una intervención positiva.

## REFERENCIAS

- ACEBES-DE PABLO, Alberto; GIRALDEZ-HAYES, Andrea. El papel de la Musicoterapia y las terapias alternativas en el tratamiento del TDAH: un estudio exploratorio. **Medicina Naturista**, Zaragoza, v. 13 n. 1, p. 15-20, 2019. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761080>>. Acceso el: 20 out. 2020.
- APPGAHW – ALL-PARTY PARLIAMENTARY GROUP ON ARTS, HEALTH AND WELLBEING. *Creative Health: The arts for health and wellbeing*. 2 ed. London: APPG, 2017. Disponible en: <<https://www.culturehealthandwellbeing.org.uk/appg-inquiry/>>. Acceso el: 20 out. 2020.
- ARTS COUNCIL ENGLAND. **The arts, health and wellbeing**. LONDRES: Arts Council England; SPY Design & Publishing, 2007. Disponible en: <<http://www.welllondon.org.uk/files/963/culture-tradition/2.%20The%20Arts,%20Health%20and%20Wellbeing.pdf>>. Acceso el: 20 out. 2020.
- ASCENSO, Sara; PERKINS, Rosie; WILLIAMON, Aaron. Resounding meaning: a PERMA wellbeing profile of classical musicians. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 9, art. 1985, p. 1-14, nov. 2018. Disponible en: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01895>>. Acceso el: 20 out. 2020.
- BLOMDAHL, Christina; GUNNARSSON, Birgitta; GUREGARD, Suzanne *et al.* A realist review of art therapy for clients with depression. **The Arts in Psychotherapy**, Amsterdam, v. 40, n. 3, p. 322-330, jul. 2013. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.05.009>>. Acceso el: 20 out. 2020.
- CASPI, Opher; WEIHS, Karen *et al.* The role of emotional processing in art therapy (REPAT) for breast cancer patients. **Journal of Psychosocial Oncology**, Abingdon, v. 37, n. 5, p. 586-598, sep.-oct. 2019. <<https://doi.org/10.1080/07347332.2019.1590491>>. Acceso el: 20 out. 2020.
- CHAMBALA, Amanda. Anxiety and art therapy: treatment in the public eye. **Art Therapy**, Abingdon, v. 25, n. 4, p. 187-189, 2008. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/07421656.2008.10129540>>. Acceso el: 20 out. 2020.
- CHLAN, Linda. Effectiveness of a music therapy intervention on relaxation and anxiety for patients receiving ventilatory assistance. **Heart & Lung**, Amsterdam, v. 27, n. 3, p. 169-176, 1998. Disponible en: <[https://doi.org/10.1016/S0147-9563\(98\)90004-8](https://doi.org/10.1016/S0147-9563(98)90004-8)>. Acceso el: 20 out. 2020.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Aprender a fluir*. Traducción de Alfonso Colodrón Gómez. Barcelona: Editorial Kairós, 2017.
- DAREWYCH, Olena Helen; BOWERS, Nancy Riedel. Positive arts interventions: creative clinical tools promoting wellbeing. **International Journal of Art Therapy**, Abingdon, v. 23, n. 2, p. 62-69, 2018. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/17454832.2017.1378241>>. Acceso el: 20 out. 2020.
- DIETERICH-HARTWELL, Rebekka. Dance/movement therapy in the treatment of post-traumatic stress: a reference model. **The Arts in Psychotherapy**, Amsterdam, v. 54, p. 38-46, 2017. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.02.010>>. Acceso el: 20 out. 2020.

GABLE, Shelly L.; HAIDT, Jonathan. What (and why) is positive psychology. **Review of General Psychology, Thousand Oaks**, v. 9, p. 103-110, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>>. Acesso em: 20 out. 2020.

GUSSAK, David. The effectiveness of art therapy in reducing depression in prisons populations. **International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology**, Thousand Oaks, v. 51, n. 4, p. 444-460, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0306624X06294137>>. Acesso em: 20 out. 2020.

HEFFERON, Kate. & BONIWELL, Ilona. **Positive psychology: Theory, research and applications**. London: OUP, 2014.

HM GOVERNMENT. **A connected society: a strategy for tackling loneliness**. Londres: HM Government; Department for Digital, Culture, Media and Sport, 2018. Disponível em: <[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/750909/6.4882\\_DCMS\\_Loneliness\\_Strategy\\_web\\_Update.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/750909/6.4882_DCMS_Loneliness_Strategy_web_Update.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2020.

JOHNSON, Julene *et al.* A community choir intervention to promote well-being among diverse older adults: results from the Community of Voices Trial. **The Journals of Gerontology – Series B**, Oxford, v. 75, n. 3, p. 549-559, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/geronb/gby132>>. Acesso em: 20 out. 2020.

KURTZ, Jaime; LYUBOMIRSKY, Sonja. Happiness promotion: using mindful photography to increase positive emotion and appreciation. *In*: FROH, Jeffrey; PARKS, Acacia (Eds.). **Activities for teaching positive psychology: a guide for instructors**. Washington: American Psychological Association, 2013. p. 133-136.

LANDY, Robert. Drama as a means of preventing post-traumatic stress following trauma within a community. **Journal of Applied Arts and Health**, Bristol, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1386/jaah.1.1.7/1>>. Acesso em: 20 out. 2020.

LECKEY, J. The therapeutic effectiveness of creative activities on mental well-being: a systematic review of the literature. **Psychiatric and Mental Health Nursing**, Hoboken, v. 18, n. 6, p. 501-509, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01693.x>>. Acesso em: 20 out. 2020.

LEE, Juyoung; KRAUSE, Amanda; DAVIDSON, Jane. The PERMA well-being model and music facilitation practice: preliminary documentation for well-being through music provision in Australian schools. **Research Studies in Music Education**, Thousand Oaks, v. 39, n. 1, p. 73-89, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1321103X17703131>>. Acesso em: 20 out. 2020.

LOMAS, Tim. Positive art: artistic expression and appreciation as an exemplary vehicle for flourishing. **Review of General Psychology**, Thousand Oaks, v. 20, n. 2, p. 171-182, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/gpr0000073>>. Acesso em: 20 out. 2020.

MASTANDREA, Stefano.; FAGIOLI, Sabrina; BIASI, Valeria. Art and psychological well-being: linking the brain to the aesthetic emotion. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 10, art. 739, p. 1-7, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00739>>. Acesso em: 20 out. 2020.

MENTAL HEALTH FOUNDATION. An evidence review of the impact of participatory arts on older people. Londres: The Baring Foundation; Mental Health Foundation, 2011. Disponível em:

<<https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/evidence-review-participatory-arts.pdf>>. Acceso el: 20 out. 2020.

OMS. **Documentos básicos** – con las modificaciones adoptadas hasta el 31 de diciembre de 2014. 48 ed. Ginebra: OMS, 2014. Disponible en: <<https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf#page=7>>. Acceso el: 20 out. 2020.

ROBINSON, Ken, ARONICA, Lou. *El elemento*. Traducción de Mercedes Vaquero. Buenos Aires: Grijalbo, 2010.

RUSK, Reuben; WATERS, Lea. Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. **The Journal of Positive Psychology**, Abingdon, v. 8, n. 3, p. 207-221, 2013. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/17439760.2013.777766>>. Acceso el: 20 out. 2020.

SELIGMAN, Martin E. P. **Flourish**: a new understanding of happiness and wellbeing – and how to achieve them. London: Nicholas Brealey Publishing, 2011.

SELLE, Eric; SILVERMAN, Michael. Cardiovascular patients' perceptions of music therapy in the form of patient-preferred live music: exploring service user experiences. **Nordic Journal of Music Therapy**, Abingdon, v. 29, n. 1, p. 57-74, 2019. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/08098131.2019.1663245>>. Acceso el: 20 out. 2020.

STEGER, Michael; SHIM, Yerin; RUSH, Brenna; BRUESKE, Libby; SHIN, Joo Yeon; MERRIMAN, Leslie. The mind's eye: a photographic method for understanding meaning in people's lives. **The Journal of Positive Psychology**, Abingdon, v. 8, n. 6, p. 530-542, 2013. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/17439760.2013.830760>>. Acceso el: 20 out. 2020.

SIN, Nancy; LYUBOMIRSKY, Sonja. Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. **Journal of Clinical Psychology**, Hoboken, v. 65, n. 5, p. 467-487, 2009. Disponible en: <<https://doi.org/10.1002/jclp.20593>>. Acceso el: 20 out. 2020.

SWAMINATHAN, Swathi; SCHELLENBERG, Glenn. Current emotion research in music psychology. **Emotion Review**, Thousand Oaks, v. 7, n. 3, p. 189-197, 2015. Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/1754073914558282>>. Acceso el: 20 out. 2020.

TIERRANUESTRA. **Sonidos de la tierra**. Disponible en: <<https://www.sonidosdelatierra.org.py/nosotros.php>>. Acceso el: 20 out. 2020.

THE ARTS are an 'indispensable tool' in helping the NHS, Matt Hancock tells The King's Fund. **College of Medicine and Integrated Health**, UK, 6 nov. 2018. Disponible en: <<https://collegeofmedicine.org.uk/the-arts-are-an-indispensable-tool-in-helping-the-nhs-matt-hancock-tells-the-kings-fund/>>. Acceso el: 20 out. 2020.

# Desbordar como contraconduta

*Overflow embroidery as counter-conduct*

*Desbordamiento como contraconducta*

Mariana Guimarães

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: [marianasguimaraes@hotmail.com](mailto:marianasguimaraes@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4009-3451>

Gabriela Serfaty

Instituição: Pontifícia Universidade Católica - Núcleo de Subjetividades

E-mail: [gabiserfaty82@gmail.com](mailto:gabiserfaty82@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3995-7593>

## RESUMO:

O presente trabalho apresenta algumas reflexões a partir de encontros e diálogos desenvolvidos na oficina *Desbordar*, desenvolvida com usuários do serviço de saúde mental no Hospital-dia Casa Verde, localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro. O texto é construído a partir de uma polifonia ecoada das vozes dos pacientes e das pesquisas desenvolvidas pelas autoras, frente a percepções sobre a linguagem, e a partir também do método proposto, em que as amarras da linguagem, das imagens e das palavras são liberadas de uma homogeneização prisional, de um modelo único e limitante.

Palavras-chave: *Bordado Contemporâneo. Arte Educação. Clínica.*

## ABSTRACT:

This work aims to present some reflections from meetings and dialogues developed in the workshop entitled *Desbordar* developed with users of the mental health service at Casa Verde Day Hospital located in the South Zone of Rio de Janeiro. The text is constructed from a polyphony echoed by the voices of patients and research developed by the authors in the face of perceptions about language, and the proposed method, where the bonds of language, images and words are released from a homogenization that imprison them in a unique and limiting model.

Keywords: *Contemporary Embroidery. Art Education. Clinic.*

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones de reuniones y diálogos desarrollados en el taller titulado *Desbordar* desarrollado con usuarios del servicio de salud mental en el Hospital de Día Casa Verde ubicado en la Zona Sur de Río de Janeiro. El texto se construye a partir de una polifonía reflejada por las voces de los pacientes y la investigación desarrollada por los autores frente a las percepciones sobre el lenguaje, y el método propuesto, donde los lazos del lenguaje, las imágenes y las palabras se liberan de una homogeneización que los encarcela. Un modelo único y limitante.

Palabras clave: *Arte. Bordado Contemporáneo. Educación Artística. Clínica*

Artigo recebido em: 15/05/2020

Artigo aprovado em: 22/09/2020

## Fio coletivo

— Por que o meu bordado é sempre na linha? Como eu faço para sair da linha? (R.)

No desejo de construir um texto a partir do encontro entre a clínica e as práticas artísticas, que ampliam os sentidos e potencializam a experiência latente do corpo como testemunha das afecções de outros corpos, convocamos o fio para iniciar nossa escrita. Tensionamos esse fio como ferramenta para fazer vibrar certas estruturas rígidas e expandir a possibilidade de criação como parte do trabalho artístico-clínico. É em virtude desses tensionamentos que o fio se liga a diversos pontos sem se polarizar e, dependendo com quem se conjuga, é capaz tanto de se expandir quanto de se contrair, pois detém a potência da incerteza viva.

O fio tem um percurso próprio. Se esticarmos um fio no espaço em uma direção horizontal, e desenharmos mentalmente uma linha do tempo, podemos historicizá-lo dentro de sua própria materialidade. Do mesmo modo, se traçarmos essa linha na vertical, encontramos uma discussão que conecta o fio às questões ligadas à relação entre céu e terra, humano e divino, mantendo o fio como condutor do entre, rompendo as polaridades. Em uma dinâmica rizomática, nos aproximamos de uma compreensão do fio a partir da lógica das redes e conexões de estruturas descentralizadas. São histórias dentro de histórias, refazendo outras histórias, vestígios de memórias perdidas, uma atualização constante da prática e da linguagem.

Em múltiplos diálogos e encontros, o fio é o dispositivo de mediação, que faz ver e falar, instaura a conexão e a partilha de experiências sensíveis. Nesse sentido, no encontro com o outro, é possível a construção de uma rede de relações e reflexões que nos auxiliam a estruturar o pensamento e a investigação sobre o bordado contemporâneo e as forças que compõem a linguagem. Este trabalho se debruçou sobre a prática do bordado junto a pacientes psiquiátricos portadores de distintos sofrimentos mentais. Um grupo heterogêneo, que a princípio não apresentava nenhuma familiaridade com a técnica, mas que se mostrou interessado em experimentar.

Optamos por trazer recortes e fragmentos de diálogos<sup>1</sup> presentes nos nossos encontros semanais,<sup>2</sup> tecendo assim uma trama íntima, carregada em sua dimensão com o desejo da compreensão dos dispositivos, capaz de acessar a memória e recriar com seus vestígios novas formas de lidar consigo

mesma. Os diálogos entre o grupo presente em todas as terças-feiras de manhã, na sala principal da casa, apontam caminhos de reflexões para questões políticas com a arte, questões sobre o que seja o artístico, sobre o que é considerado artesanato. Os limites da arte apareciam, e a vontade de fazer desse bordado um produto para ser vendido também surgia como uma possibilidade, além de muitos trabalhos terem sido construídos como ofertas para médicos, terapeutas e familiares dos participantes, como um modo muito prosaico e alegre de afirmar e legitimar o trabalho realizado.

## **Tecido texto**

No desejo de incorporação do fio como potência de instauração de encontros, faz-se necessário o acesso aos códigos presentes na linguagem têxtil e nas relações que se estabelecem entre o texto e o tecer.

Tecer é enunciar. Todo texto é tecido, assim como todo tecido é texto. O têxtil nos dá uma significação que pode ser interpretada quando se tece, do mesmo modo quando se discorre um texto. Ambos contêm uma elaboração de algo novo, possuem um conteúdo mental, que parte de uma estrutura organizada por repetição e ritmo, que durante o fazer se ordenam e se organizam em uma nova disposição. O ritmo é o que encanta e apavora. Anterior a linguagem, provoca uma espera, suscita um desejar, “o ritmo não é medida, é tempo original. É um ir em direção a algo” (PAZ, 2012, p. 64).

— Eu não gosto de rádio, o rádio deixa a pessoa sozinha, prefiro bordar. O rádio me neurotiza. Eu gosto de fazer coisas criativas. (L. A.)

Cada encontro é permeado por textos que o inspiram, vindos principalmente de livros de poesia, disponibilizados sobre a mesa localizada na sala principal da instituição. O grupo é formado por pacientes de diversas idades e diferentes localidades do Rio de Janeiro. As falas são presentes por meio de músicas, ruídos, vozes, delírios e até gritos. Desde o primeiro dia, optamos por realizar as oficinas na sala da casa, convocando assim todos os pacientes a participarem dos encontros, de modo ativo ou distante. Há aqueles pacientes que se sentam à mesa para de fato bordar, há aqueles que permanecem no sofá, mais distante, e bordam com as palavras, trazendo para a oficina comentários que compõem esse cenário. O que importa é tecer coletivamente, incluindo os atravessamentos presentes nas interrupções, que fazem esse desbordar algo cotidiano.

A cada semana, propomos leituras que relacionem o texto com o tecer, mitologias; atualizações de histórias e poesias; catálogos de artistas que trabalham com bordado, como Bispo do Rosário, Rosana Palazyan, Ana Maria Maiolino, Brígida Baltar, etc. Na aposta da repetição, fizemos uma convocação para iniciarmos um exercício de palavras que começassem com a sílaba “te”. Iniciamos um dos encontros em meio ao caos inicial. As palavras convocaram todos os presentes a participar: *televisão, teleférico, tesoura, tempo, tensão*. O exercício convocou o coletivo e instaurou um ritmo, uma presença e, posteriormente, a construção de algumas reflexões sobre as relações entre o texto e o tecer. Nesse instante, decidimos que seria interessante bordar essas palavras ditas de modo espontâneo e coletivo.

— Eu não estou dando conta de ver. Fui à benzedeira e não deu jeito, não dou conta de ver. Não dou conta mesmo de bordar. (F.)

— Palavra não se borda, se fala! (L.)

Assim vieram muitas outras, de todos os lados da sala, surgiam sugestões de palavras que começassem com a mesma sílaba, muitas foram repetidas, e ditas nesta ordem: *tecer, texto, terapia, tensão, teatro, termômetro, tecido, teia, tesoura, tear, textura, televisão, tempo, tessitura, tecnologia, tempo, tempo, tempo, tempo, tecnologia, tentativa, Teresópolis, Teresina, Tereza, termostático, Teresinha, temperatura, testar, teste, tele-sena, Tele-Rio, telhado, telefone, temos, terror, tédio, telegrama, telefonema, tempero, terno, temperado, tenente, tesouro, teco-teco, telha, teleférico, tesão, templo, tempestade, teimosia, ternura, telúrica, Tebas, Teseu, teto, testamento, teto, testemunho, telégrafo, tênis, tema, teorema, teoria, tenra, terra, terrestre, terráqueo, terraço, terreno, terremoto, tédio, telúrica, tetra, teto, telhado, terminal, tensionamento, tempestade, temor, ternura, terna, testa, tédio, teimosia, testosterona, tédio, texto*.

a)



b)



c)



Fig. 1 – Palavras bordadas pelos pacientes  
Fonte: Acervo das autoras.  
Foto: Jayme Preste P. Neto.

## Desvio como potência

A linguagem se constrói entre fios visíveis ou não e tem uma lógica na experiência individual e coletiva, simultaneamente. Compreender a linguagem a partir de uma nova percepção nos permite cartografar as relações e traçar uma estética-ética, que é definida por suas conexões e entrecruzamentos.

Trabalhar com pacientes usuários do serviço de saúde mental é justamente o que nos impulsiona a pensar o que transborda dessa experiência, sobretudo o que foge a uma normatividade. O *esquizo*<sup>3</sup>, aquele que produz suas linhas desviantes, nos ensina que o bordar está para além de seguir pontos com linhas, está no gesto, que se faz quando um paciente, ao pegar o fio para bordar uma palavra, transforma a palavra em um fio.

— Não existe arte dos loucos, nem loucura artística. Existe arte, e isso é o que basta. Eu sou até artista, mas não dou conta da criação. Eu não entrava no seu assunto, mas o Bispo, ele me ajudou a introduzir no seu assunto. Agora estou introduzindo no seu assunto. (F.)

A pesquisa com o bordado na arte contemporânea brasileira é inaugurada com a pesquisa sobre o trabalho de Arthur Bispo do Rosário. Negro, nordestino, pobre, louco, habitante de um cárcere psiquiátrico. Bispo é resistência. Bispo é origem, é o todo já começado da linguagem. Recria e desloca a linguagem têxtil. Abre caminhos para a descolonização de práticas arraigadas em opressão e violência. Inaugura o convívio acadêmico com as práticas da casa, menores, invisíveis e feita por mulheres. Bispo desloca, altera, expande os sentidos. Bispo está conosco em cada momento dos encontros, convocado por alguns dos participantes como identificação máxima de uma arte realizada por esquizofrênicos.

No ano de 1989, a obra de Arthur Bispo do Rosário foi apresentada ao grande público na exposição póstuma do artista, falecido nesse mesmo ano. Intitulada *Registros de minha passagem pela terra*, com curadoria de Frederico Moraes, foi realizada no Parque Lage, Rio de Janeiro, e influenciou muitos artistas e pesquisadores.

Também no ano de 1989, o artista cearense José Leonilson iniciava seus trabalhos de bordado e costura, tornando-se um dos principais e primeiros expoentes da atualização da linguagem do bordado e da costura na arte contemporânea brasileira. O artista é conhecido por sua obra singular e autobiográfica, composta por inúmeros bordados que apresentam parte de sua intimidade, como um diário que narra a relação sensível do artista com o mundo, revelando o quanto o pessoal é político no conjunto de sua obra.

São dois homens que apontam para a renovação da linguagem e para a incorporação da práxis na pesquisa em arte contemporânea. Trabalho originariamente restrito ao espaço doméstico e designado às mulheres. É na arte contemporânea, entretanto, que os estereótipos de gênero são dissolvidos.

Do mesmo modo, a história do bordado e dos trabalhos com linha e agulha traz consigo uma memória de padronização violenta do corpo feminino – de docilidade e de obediência –, cujas práticas de trabalho, como entendemos, carregam uma carga histórica de opressão e violência, de colonização e domesticação do pensamento e práxis femininas. O corpo feminino forjado ao trabalho doméstico tem origem em um projeto político e econômico ligado a um estilo de vida, a uma moral e ética relacionadas à existência de um homem, proprietário de terras, bens, de um *oikos*, que seria um conjunto de bens geridos pelo seu proprietário e que continha em sua composição a família e os escravizados, também como propriedade.

Muitas aprendizagens e *habitus* estavam presentes no fortalecimento desse corpo dócil. O bordado e muitos outros trabalhos manuais estiveram a serviço de um sistema que oprimia corpos, disfarçado de delicadeza e feminilidade.

O bordado cujo nome é livre é, na verdade, preso a uma quantidade enorme de regras, de dicionários de pontos, de formas e modos. Bordado é representação gráfica. Bordar é desenhar com a linha, é organização de pensamento, de caminhos. Bordar é traçar. Movimento incessante de agir. Nesse sentido, a partir do trabalho dos artistas Arthur Bispo do Rosário e José Leonilson, apostamos em uma linguagem do bordado menos domesticada, cuja força de desvio, daquilo que desalinha, é o que mais nos interessa.

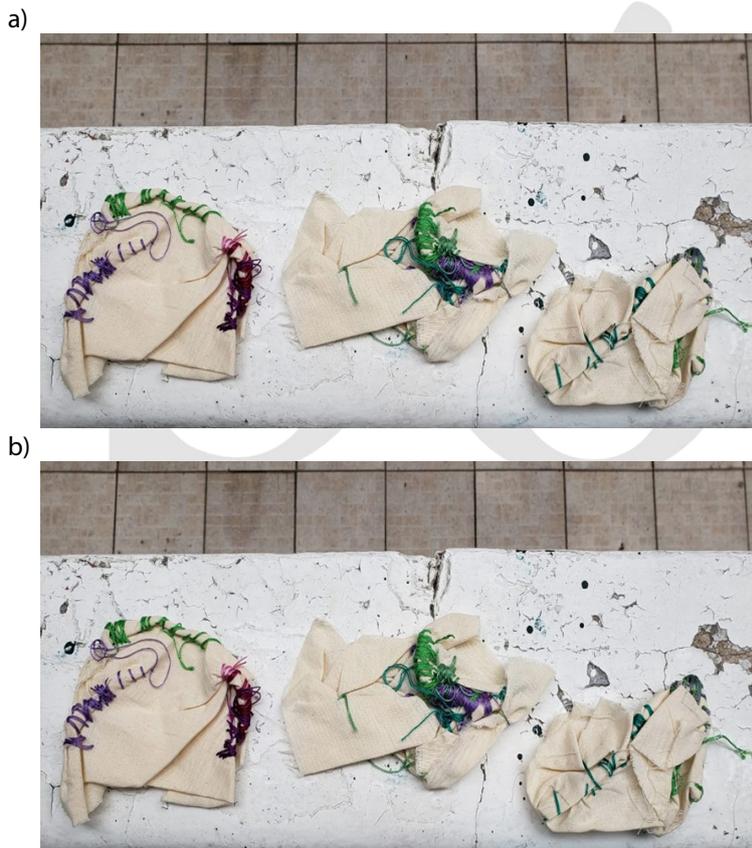


Fig. 2 – Série de bordados desenvolvidos por uma participante do grupo  
Fonte: Acervo das autoras.  
Foto: Jayme Preste P. Neto.

O que apresentamos como método de trabalho é um dispositivo, é deixar aparecer o definido, a princípio, como um erro. Apostamos no desalinhar e no desbordar como um contra método, encontro da primazia da clínica e da arte, que juntas ajudam a sustentar o inacabado como uma forma de estética. Em perspectiva de desvio, diferir, diferenciar são sentidos dados à clínica, está na sua raiz etimológica, que deriva do termo latino *clinamen*, 'desvio'. De modo que, por meio de trajetos desviantes, surge um inventário de modos de existência anulados e adaptados a uma certa norma. Apostamos nesta clínica que afirma as subjetividades desviantes como o louco e o artista como os vaga-lumes que apontam brechas possíveis diante dos padrões opressores de normalidade. Surge desse encontro da loucura com a arte; uma narrativa ético-poética-política que aponta para a reinvenção de um novo território, que ultrapasse a dicotomia historicamente construída nas relações entre loucura e sociedade.

— Meu bordado é um elefante, o nome dele é Tomi. Não tem história, não tem forma. Só tem nome. (S.)

## Descolonizar práticas

A descolonização da linguagem, nesse sentido, está intimamente relacionada à promoção de ações e práticas descolonizadoras, que busca estratégias de inverter a relação com a produção de conhecimento e de aprendizagem. Um aprender cotidiano, construído a partir de nossos próprios pensamentos, que busque a coerência entre pensar, agir, e que possa problematizar a partir da experiência vivida, atualizando a memória, os gestos, unindo os sentidos do corpo e mente.

Entendendo, nessa experiência com a loucura, que o lugar do sujeito e do objeto se misturam, o lugar do saber-poder se desfaz, o que aparece é uma relação de acompanhamento, que se faz no desbordar, sem que haja uma relação de verticalidade. A clínica e a arte se casam quando ambas deixam aparecer o que parece inacabado e torto para alguns.

— Dá um nó, por favor. (V.)

— Bordado não tem certo e errado, né? (S.)

— É muito veloz o bordado. (L.)

— Eu não era capaz de construir nada, estou fazendo uma coisa que toda minha vida eu queria fazer. (F. S.)

— Tô fazendo uma pipa e tem que tomar cuidado. (F.)

— Eu tô evitando causar problemas para as pessoas. (L.A)

Nessa direção, o que propomos como destecer seria uma prática e conduta descolonizadora frente à linguagem tradicional têxtil, subjugada ao espaço doméstico como coisa de mulher. Destecer estaria relacionado a fazer coexistir, no interior da mesma linguagem, práticas antagônicas, revelando as tensões sociais, históricas e plásticas presentes na linguagem têxtil e criando uma outra

linguagem. Destecer como método na produção de novas narrativas e processos de subjetivação possibilita novos modos de existência. A relação estabelecida livremente com a linguagem produz a possibilidade de aprendê-la e de reinventá-la.

Trata-se de criar uma dobra, uma fissura nos processos que sejam “capazes de resistir ao poder, bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles”, assim como afirma Deleuze (1992, p. 116) ao analisar a obra de Michel Foucault e dos modos de subjetivação do ser humano. A dobra possibilitada pelo destecer como contraconduta revela um território e seu processo de construção, faz coexistir um dentro e um fora simultaneamente, possibilitando assim a invenção de um território outro, onde é possível fazer convergir outras forças.

Ao apostar em uma subjetividade feita de dobras do mundo, estamos dizendo que não se trata de algo individual, privado e independente dos múltiplos atravessamentos – o fora está dentro, sendo a subjetividade uma inflexão produzida por fluxos de passagem.

O conceito de dobra, evocado por Foucault, tal como Deleuze o interpreta, pode nos servir como operador ao nos mostrar que diferentes formas de adoecimento, ao longo da história, seriam distintas dobras do mundo. Desse modo, o adoecimento talvez pudesse escapar da equação de sujeição, má consciência e ressentimento. Assim é que cada corpo produz suas espessuras até se duplicar e criar uma espécie de forro, como dissemos. É isso que nos dá a impressão de que o sofrimento é uma experiência solitária e que, portanto, pertence apenas ao universo particular, quando, na verdade, há muitos mundos povoando aquele corpo povoado de afetos e intensidades.

Na instauração de novas proposições e métodos com a técnica, outras nomeações e caminhos surgem frente à linguagem, mas sobretudo frente à existência.

— Tranquilidade, nem tanta tranquilidade assim, concentração, ou não? É outra coisa, é um não sei o quê... o bordado me traz um não sei o quê... bordado requer tranquilidade. Tranquilidade é verbo? Não é substantivo, é comum então... (J.)

Nesse sentido, o destecer é político, pois nos permite acesso aos processos e formas de opressão vividos e nos liberta deles. O desfazimento nos autoriza a dissolver uma forma fixada e construída, ao mesmo tempo que revela uma nova forma que se apresenta a partir da desconstrução da forma anterior. O destecer está além da linguagem, embora só possa ser acessado a partir do encontro com a linguagem. Seria uma expansão da linguagem para novos usos e significados. O destecer nos apresenta novos sentidos e, sobretudo, a possibilidade de nos libertar dos sistemas de dominação e homogeneização existentes nas artes visuais, na educação e na clínica. Além disso, amplia as possibilidades de criação, reinvenção, libera as padronizações e o resultado, que é o próprio processo em si, mostra-se mais plural e, de algum modo, mais caótico. Permite-nos escapar da violência binária, existente nas instituições e nas linguagens – não há certo nem errado, avesso ou direito, casa e rua, masculino e feminino, louco nem são –, tem-se a apreensão do ritmo e da duração, do movimento originário que está por trás de toda criação que contém a liberdade. Interessa-nos o movimento.

— Eu vou embora no bordado, abre caminhos. Tira os pensamentos ruins. (R.)

— Bordado abre caminhos e traz felicidade. É um bom negócio. (L. A.)

— Estou fazendo umas trilhas para chegar no caminho certo. (F. B.)

— Eu não ando em trilha, tenho medo de cobras. (L.)

O fio só produz sentido ao compreendermos o todo por trás de sua materialidade, o movimento incessante do gesto. Apreendendo o movimento do fio, tem-se a consciência do que o fio revela. Nesse sentido, a relação que estabelecemos com a linguagem em nossos encontros é fazer o próprio ponto de vista do movimento que ela produz, entrando e desvelando suas forças, ritmos e duração. Seguir a linguagem é lançar-se ao devir que ela convoca. A forma só existe enquanto força, o fio só existe enquanto movimento, enquanto repetição.

É na repetição que se produz o ritmo, que organiza e codifica um determinado meio. É preciso encontrar o Si da Repetição, a singularidade naquilo que se repete, pois não há repetição sem um repetidor, nada de repetido sem alma repetidora. A primeira repetição é a repetição do Mesmo, que se explica pela identidade do conceito ou da representação: a segunda é a que compreende a si mesma na alteridade da Ideia, na heterogeneidade de uma “apresentação” (DELEUZE, 2018, p. 44).

O interior da repetição seria sempre afetado por uma ordem da diferença. Nessa observação da diferença na repetição, produzimos um processo de diferenciação dentro da repetição que produz processos de expansão, liberdade e, nesse sentido, todos saímos ganhando, artistas, terapeutas, pacientes, educandos. Estreitamos fronteiras, produzimos heterogeneidades e, por fim, “piscamos juntos”.

— Nós somos vaga-lumes isolados, mas estamos piscando, eu li no seu livro. (P.)

A comunidade dos vaga-lumes vive do contraste, e só aparece quando uma delicada luz é capaz de dançar na escuridão. Nos momentos em que os holofotes espetacularizam a vida, poucos são os vaga-lumes que sobrevivem, quase não podemos vê-los. Isto se intensifica quando o raio inquisidor dos projetores penetra a visão, tornando-a vidrada, e perdemos a capacidade de olhar. Assim, é preciso criar condições favoráveis para que eles possam sobreviver e meios possíveis para vê-los. Caso contrário,

um vaga-lume acaba por desaparecer da nossa vista e ir para um lugar onde será, talvez, percebido por outra pessoa, lá onde sua sobrevivência poderá ser observada ainda (...) Feito o sol que desaparece de nossas vistas, mas, nem por isso, deixa de estar em outro lugar no oriente (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 55).

Uma sobrevivência, apesar de tudo, é algo que se revela capaz de transpor o horizonte das construções totalitárias. O vaga-lume tenta escapar da cegueira emitida pelo excesso de luz dos holofotes. Esses vaga-lumes soltam lampejos de luz como “corpos luminosos passageiros na noite. Bolas de fogo que atravessam o horizonte, cometas que aparecem e vão se perder mais adiante” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 144)

Viver, apesar de tudo, é uma aposta. Uma resistência que surge quando os vaga-lumes resolvem criar uma comunidade capaz de sobreviver ao abismo e a tudo aquilo que impede sua existência, fazendo fazer valer uma força a favor da vida, uma força que lampeja. Assim, é possível pensar em gestos-vaga-lumes, movimentos-vaga-lumes, um certo devir vaga-lume, que se expressa de diversos modos – em que o desejo de existir vence qualquer tentativa de aniquilamento da vida: uma bola de fogo que atravessa o horizonte.

A força do destecer acontece onde só parece haver um corpo adoecido e esvaziado de sua vitalidade, e revela que, entre normal e patológico, há saúdes por vir, há mundos por vir. A aposta dessa escrita é em direção a esta saúde, para deixar que o sofrimento germine outras possibilidades de existência.

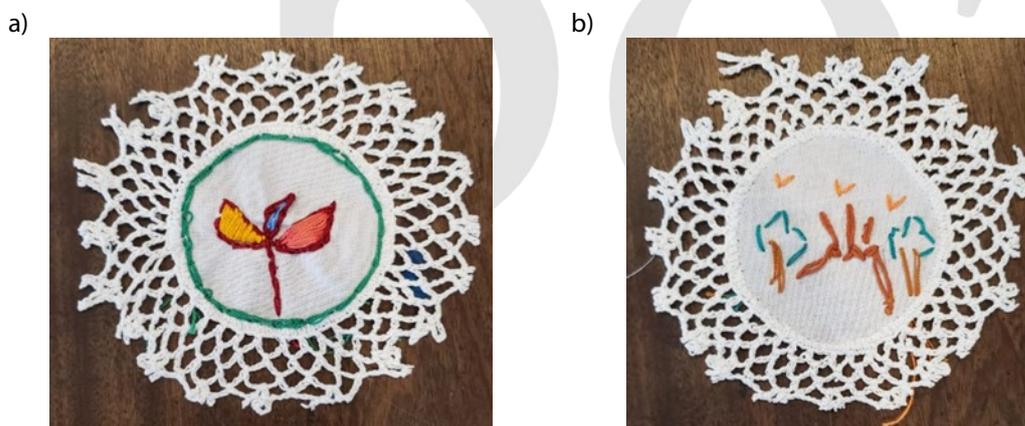


Fig. 3 – Bordados da série “Flores”, realizado por participante da oficina  
Fonte: Acervo das autoras.  
Foto: Jayme Preste P. Neto.



Fig. 4 – Árvores. Detalhe de série bordada por participante dos encontros  
Fonte: Acervo das autoras.  
Foto: Jayme Preste P. Neto.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

PAZ, Octavio. **O arco e a Lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

## NOTAS

---

1 Os depoimentos e diálogos foram cedidos livremente pelos participantes das oficinas. Optamos por preservar suas identidades, referindo a eles apenas com a inicial do primeiro nome.

2 Os encontros das oficinas do Desbordar acontecem todas as terças-feiras pela manhã, desde setembro de 2018. Além das mediadoras das oficinas, os encontros contam com a presença de uma equipe multidisciplinar de profissionais da área da saúde, como enfermeiras, terapeutas, médicos e diversos estagiários. A Instituição e os profissionais envolvidos propõem distintas atividades artísticas para os pacientes, além de um cronograma rico em apresentações, debates, mostra, saraus, etc., valorizando, dessa forma, a expressão e singularidade de cada um e suas distintas potencialidades. Cabe ressaltar que a realização dos encontros ocorreu a partir de um convite de Gabriela Serfaty, artista, pesquisadora, terapeuta e psiquiatra, que trabalha e acompanha os pacientes na Casa Verde, a Mariana Guimarães, artista, pesquisadora e educadora, que desenvolve uma pesquisa extensa sobre o fio na arte contemporânea, em diálogos com a arte popular, educação e clínica há aproximadamente 20 anos.

3 Existe uma intenção em usar a palavra *esquizo*, que vai além do termo de diagnóstico esquizofrênico. *Esquizo* como potência esquizo, que rompe a normalidade, as estruturas rígidas de representação, e busca fugir da conotação adoecido e devolve a esse modo operante de subjetividade sua potência. O termo deriva da esquizoanálise.

# Educación artística y superación de las vulnerabilidades: El Teatro como herramienta en el trabajo con sujetos con discapacidad

*Educação artística e superação de vulnerabilidades: O Teatro como ferramenta no trabalho com sujeitos com deficiência*

*Art education and overcoming vulnerabilities: Theater as a tool in working with subjects with disabilities*

Sara Torres

Instituição: TAI Escuela Universitaria de Artes – Espanha

E-mail: [torrespellicersara@gmail.com](mailto:torrespellicersara@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9439-5565>

Ester Trozzo

Instituição: Universidad Nacional de Cuyo – Argentina

E-mail: [estertrozzo@gmail.com](mailto:estertrozzo@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-8892>

Soledad Soria

Instituição: Universidad Nacional de Cuyo – Argentina

E-mail: [soriamaria-soledad@yahoo.com.ar](mailto:soriamaria-soledad@yahoo.com.ar)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-0883>

## RESUMEN:

La identidad del sujeto discapacitado es construida también por la mirada social que lo estigmatiza desde un *habitus* discapacitante dictado por mandatos de economía y consumo. La práctica de las disciplinas artísticas aporta espacios de autoexploración, expresión, aceptación e inclusión y promueve actitudes de autoconcepto y autoestima saludables. Contribuye a superar estados de vulnerabilidad porque construye una

---

TORRES, Sara; TROZZO, Ester; SORIA, Soledad. Educación artística y superación de las vulnerabilidades: El Teatro como herramienta en el trabajo con sujetos con discapacidad.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20453>>

representación social de la discapacidad que valora la singularidad y el reposicionamiento social de la diversidad. El Teatro, entendido como una manifestación artística contextualizada, posibilita procesos de crecimiento personal y grupal. A través de la producción artística teatral, cada integrante, de acuerdo a sus capacidades, se siente constructor y, a la vez, es construido en una identidad empoderada.

Palabras claves: *Educación artística. Discapacidad. Vulnerabilidad. Teatro.*

#### RESUMO:

A identidade do sujeito com deficiência também é construída pela visão social que o estigmatiza a partir de um *habitus* incapacitante ditado pela esfera econômica e de consumo. A prática de disciplinas artísticas oferece espaços para a autoexploração, expressão, aceitação e inclusão, e promove atitudes saudáveis de autoconhecimento e autoestima. Contribui para a superação de estados de vulnerabilidade, porque constrói uma representação social da deficiência que valoriza a singularidade e o reposicionamento social da diversidade. O Teatro, entendido como manifestação artística contextualizada, possibilita processos de crescimento pessoal e grupal. Através da produção artística teatral, cada membro, de acordo com suas habilidades, adquire mais autonomia e, ao mesmo tempo, fortalece sua identidade.

Palavras-chave: *Educação artística. Deficiência. Vulnerabilidade. Teatro.*

#### ABSTRACT:

The identity of the disabled subject is also constructed by the social view that stigmatizes it from a disabling habitus dictated by mandates of economy and consumption. The practice of artistic disciplines provides spaces for self-exploration, expression, acceptance and inclusion and promotes healthy self-concept and self-esteem attitudes. It contributes to overcoming states of vulnerability because it builds a social representation of disability that values uniqueness and the social repositioning of diversity. The Theater, understood as a contextualized artistic manifestation, enables processes of personal and group growth. Through theatrical artistic production, each member, according to their abilities, feels like a builder and, at the same time, is built on an empowered identity.

Keywords: *Artistic education. Disability. Vulnerability. Theater.*

Artigo recebido em: 06/05/2020  
Artigo aprovado em: 22/09/2020

## El paradigma de la discapacidad

El paradigma de la discapacidad se ha modificado en los últimos 30 años. Inicialmente, los planteamientos esencialistas, basados en el determinismo biológico con una base natural (física, fisiológica o funcional), proponían un modelo que concebía al sujeto discapacitado como portador de un déficit y sostenían que el problema radicaba fundamentalmente en el individuo.

Posteriormente, tanto las propuestas del interaccionismo y del funcionalismo estructural como la influencia de las teorías materialistas de Marx y Engels definieron los enfoques sociopolíticos de la discapacidad. Sostienen que la discapacidad y la dependencia son la “creación social” de un tipo particular de organización basada en la economía y también producto del capitalismo industrial (LÓPEZ GONZÁLEZ, 2016). La construcción social de la dependencia y la discapacidad son una “función latente” que está al servicio del crecimiento de las industrias de servicios humanos (WOLFENSBERGER, 1989).

Este cambio de paradigma obedece también a otros factores. Por un lado, a la valoración positiva de la diversidad y de la implementación de políticas orientadas a la inclusión social de todos los sujetos sociales.<sup>1</sup> Por otra parte, está basado en los grandes avances de la neurociencia que han comprobado que el cerebro es flexible, plástico y dinámico; y que se puede desarrollar cada vez más, lo que le confiere posibilidades de transformación.<sup>2</sup>

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), elaborada por la Organización Mundial de la Salud (2001), aborda la discapacidad desde un enfoque biopsicosocial. La define como un estado de *funcionamiento* en el que interactúan la deficiencia en el orden de la salud y los factores contextuales (personales y ambientales) que inciden en su desenvolvimiento.<sup>3</sup> De acuerdo con el Documento de la OMS “CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la salud” (2001):

El concepto de funcionamiento se puede considerar como un término global, que hace referencia a todas las Funciones Corporales, Actividades y Participación; de manera similar, discapacidad engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación (...) El funcionamiento y la discapacidad de una persona se conciben como una interacción dinámica entre los estados de salud

(enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales (...)  
El "constructo" básico de los Factores Ambientales está constituido por el efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal.  
(OMS, 2001, p. 19).

Podemos ver, entonces, que la discapacidad está en parte constituida por el funcionamiento de un sujeto en relación a la sociedad en la que habita y, a la vez, por las condiciones y oportunidades que esa misma sociedad genera en relación a la cuestión de la discapacidad.

## **El habitus de los cuerpos. Producción y consumo.**

El *habitus* es el principio generador de las prácticas sociales, conjunto de esquemas, estructuras y subjetividades en función a la propia posición social, que modela nuestra percepción del mundo y nuestras prácticas en él (BOURDIEU *apud* MARTÍN CRIADO, 2009). Es incorporado (in-corporado) de forma inconsciente (inconsciente colectivo) y reproducido por cada sujeto social. El *habitus* determina las prácticas sociales de un sujeto a nivel individual y de la sociedad en su conjunto. Es un proceso por el cual se reproduce y se naturalizan valores y comportamientos. En palabras de Bourdieu:

El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles – estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes – que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (BOURDIEU *apud* MARTÍN CRIADO, 2009, p. 2).

El sistema capitalista (y su consecuente sociedad) que tiene una lógica de eficiencia y productividad refuerza ese *habitus*, que quita entidad (status, poder, respeto, inclusión, acceso al trabajo, etc.) a aquellos cuerpos que tienen alguna dolencia, enfermedad o discapacidad (ya sean estas permanentes o temporarias). Esta mirada negativa lleva a percibir a estos colectivos como cuerpos anormales, inútiles, no productivos, feos y hasta malos (ya sea el cuerpo propio como el cuerpo del otro). Dice Bourdieu:

Las propiedades corporales, en tanto que productos sociales, son aprehendidas a través de categorías de percepción y de sistemas sociales de clasificación que no son independientes de la distribución de las diferentes propiedades entre las clases sociales: las taxonomías al uso tienden a oponer, jerarquizándolas, las propiedades más frecuentes entre los que dominan (es decir, las más raras) y las más frecuentes entre los dominados (...) La mirada social no es un simple poder universal y abstracto de objetivación, como la mirada sartriana, sino un poder social que debe en parte su eficacia al hecho de que encuentra en aquél al que se dirige el reconocimiento de categorías de percepción y de apreciación que él le confiere. (BOURDIEU *apud* ÁLVAREZ URÍA; VARELA, 1997, p. 185-186).

Vemos, pues, que la valía de los seres humanos está determinada por un *habitus* social que es funcional y, de la misma forma, producto de un sistema económico de producción y consumo de bienes y servicios. Esta valía del ser humano para el sistema económico se ratifica con la Teoría Del Capital Humano, definido por la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico como "El conocimiento, las competencias y otros atributos que poseen los individuos y que resultan relevantes a la actividad económica" (OECD: 1998). Según esta definición, se considera capital humano a la acumulación de inversiones anteriores en educación, formación en el trabajo, salud y otros factores que permiten aumentar la productividad. Es decir, que aquellos sujetos que posean mayor capital humano serán cuerpos más útiles y productivos a la sociedad.

Ahora bien, vinculados a la productividad y utilidad de los cuerpos, aparecen dos aspectos intrínsecos a la corporalidad: la performatividad y lo relacional. Butler nos llama la atención sobre la dimensión dual de la performatividad: estamos invariablemente actuando mientras actúan sobre nosotros, y esta es una razón por la que la performatividad no puede reducirse a la idea de performance libre, individual (BUTLER, 2015, p. 14), una vez que describe tanto los procesos en los que nos representamos y somos representados como las condiciones y posibilidades para actuar. Las normas que actúan sobre nosotros implican que somos susceptibles a su acción, vulnerables a ciertos nombres y atributos desde el principio. Basta con considerar los efectos citacionales por parte de las instituciones médicas, legales y educativas en prescripción de la discapacidad y la integralidad del sujeto.

Por otro lado, la relacionalidad incluye la dependencia de condiciones infraestructurales y de legados del discurso y del poder institucional que nos preceden y

condicionan nuestra existencia. Nos parece interesante resaltar la noción de lo infraestructural vinculada a los cuerpos. Por condiciones infraestructurales se entiende al entorno, relaciones sociales y redes de apoyo y sustento (BUTLER, 2015, p. 11). Podríamos indicar que la misma corporalidad requiere de un mínimo de condiciones para que pueda operar. No podemos hablar de un cuerpo, y con mayor razón de un cuerpo de una persona con discapacidad, sin saber qué sostiene a ese cuerpo y cuál puede ser su relación con ese sostén.

## **Habitus social de la discapacidad**

Existe un *habitus* social de la discapacidad que parte de una ideología de la normalidad (LIPSCHIZ, 2009, p. 1) y que ve con una mirada negativa a la persona con discapacidad. Ese *habitus* de la discapacidad incluye prácticas discapacitantes que son causa y efecto constitutivo de la condición de discapacidad, tales como “barreras a su integración en diferentes ámbitos, tanto a nivel socio cultural (mito, ocultamiento, discriminación, negación, etc.) o físico (arquitectónicas, urbanísticas, del transporte, de la tecnología o de la comunicación) que restringen su participación”. (PANTANO *apud* FERRANTE, 2007, p. 2).

Los cuerpos de las personas con discapacidad son percibidos y entendidos como no productivos, inútiles, enfermos, malos, feos. Las personas con discapacidad se consideran y también son consideradas inferiores y no merecedoras de los privilegios de los cuerpos considerados como no discapacitados: del libre tránsito, del amor de pareja, del placer, de la sexualidad compartida, de socializar.

A nivel de regulaciones del Estado, se crean leyes con fines de inclusión que luego se cumplen a medias o no se cumplen, se segrega a las personas con discapacidad en escuelas especiales o en espacios especiales. Las escuelas de educación especial son los espacios en donde día a día se procura transformar las subjetividades de los sujetos para que puedan tener un autoconcepto más saludable sobre la propia valía y, por ende, una autoestima alta, haciendo frente a ese lugar en que los posiciona la sociedad y frente a los que ellos mismos se posicionan. Pero el hecho de que deban asistir a una escuela “especial” perpetúa la separación de los otros niños y adolescentes.

Teniendo en cuenta esto, cabe destacar que la discapacidad incluye también la construcción de la autopercepción y subjetividad de los sujetos con discapacidad en relación a la misma. Es decir, "(...) cómo son llevadas a reconocerse a sí mismas como discapacitadas, el modo que experimentan y viven esa forma de ser y el valor o disvalor que a la misma le confieren". (PÉREZ BUENO *apud* PANTANO, 2008, p. 11).

Este autoconcepto, por supuesto, viene dado por el *habitus* de la discapacidad que forja una única identidad posible. Esta identidad está construida y asumida sobre la falta, que opera en términos de repetidos incumplimientos de una serie de capacidades mínimas requeridas para ser funcional en el sistema. Señala Miguel Ferreira (2008), reconocido investigador sobre los aspectos sociológicos de la discapacidad:

El discapacitado "se da cuenta" de su diferencia, no la construye. La diferencia es definida por el otro y, a su vez, la identidad que de ella surge no es una según la cual la discapacidad constituye un hecho propio diferenciador, sino la ausencia de rasgos identitarios respecto de otro. Es una identidad heterónoma y en negativo; es una identidad excluyente y marginalizadora. Es una no-identidad. Es la identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía". (FERREIRA, 2008, p. 6).

Podemos apreciar, entonces, que la formación de la identidad y su autopercepción necesitan de un acompañamiento muy estimulado de una sociedad que favorezca su integración de manera multidimensional. Se necesita la construcción de un *habitus* de la discapacidad superador del *habitus* imperante. Alicia Fainblum (2004) señala que aquellos

que se centran en el tratamiento del déficit exclusivamente, significan enfrentar a la persona que lo padece sólo con su limitación, sólo con el "no puedes". La propuesta de ir más allá de la sintomatología implica privilegiar las capacidades orgánico-funcionales y las potencialidades subjetivas, generando un espacio posibilitador desde el cual el sujeto, progresivamente y por caminos propios e imprevisibles, despliegue sus posibilidades. (FAINBLUM, 2004, p. 27).

## Vulnerabilidad y discapacidad

La Real Academia Española define a la vulnerabilidad como adjetivo para hacer referencia a una persona o cosa que puede ser dañado o recibir lesiones, bien sea físicas o morales. La palabra de origen latín *vulnerabilis* está formada por *vulnus* que significa "herida" y el sufijo *-abilis* que expresa "posibilidad", por lo tanto, es la posibilidad de ser herido.

Al descifrar la vulnerabilidad como la posibilidad de ser herido o estar expuesto a una herida, podemos ampliar la visión del concepto que ha sido explorado, tal como señala Nahçxhelli Ruíz Rivera en su escrito *La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque Normativo* (2011, p. 64), desde campos de conocimiento muy diversos como la antropología, la sociología, la ecología política, las geociencias y la ingeniería. El argumento principal de este trabajo apunta a comprender cómo se construyen socialmente las condiciones objetivas de vulnerabilidad y los parámetros adecuados para definir si un grupo social específico es vulnerable. De este modo, la vulnerabilidad deja de ser una propiedad de las personas para ser una situación enmarcada en determinado tipo de relaciones que, por su variabilidad, resultan complejos sus captura y abordaje.

Esta variabilidad implica la existencia de diferentes enfoques de estudio sobre la vulnerabilidad. El enfoque psicológico hace referencia a las facultades psicofísicas individuales y grupales de los sujetos para sobreponerse a circunstancias adversas (resiliencia) y para evitar situaciones de riesgo. Asimismo, se establecen algunas definiciones necesarias para entender las construcciones subjetivas, como el autoconcepto y la autoestima.

Este enfoque sobre la vulnerabilidad hace hincapié principalmente en las capacidades personales que tiene un sujeto para superar estados de vulnerabilidad. Esta es encuadrada como un estado que constituye subjetividades. En la constitución de la subjetividad hay un punto de inflexión, un antes y un después, que es la propia asunción como sujeto (pensante, crítico, en liberación permanente, cognoscente, sensible, etc.).

Ruiz Rivera (2011) señala que el análisis de la construcción de la vulnerabilidad tiene dos fases: en primer lugar, se llevan en cuenta las condiciones del sujeto *antes* de una situación de estrés, que la hacen más o menos propensa a una pérdida específica (susceptibilidad). En segundo lugar, las formas desarrolladas por la unidad de análisis para enfrentar una situación de estrés, una vez que esta ha ocurrido y que se relaciona con la capacidad de ajuste (FRASER, 2003).

Las instancias de protección y reacción inmediata (ajuste) se asocian al homeostasis, proceso celular que busca el equilibrio. Esto es, ante un riesgo que nos desequilibra o desestabiliza, se activa la homeostasis para reaccionar de forma que encontremos nuevamente otro equilibrio. Esa capacidad de ajuste está profundamente relacionada al concepto de resiliencia – un concepto tomado de la Física; se refiere a la elasticidad de los cuerpos para volver a su estado de normalidad, tras haber recibido un estímulo. Así, las ciencias sociales y humanas se refieren a la resiliencia como la capacidad que posee un sujeto a la hora de realizar ajustes y adaptaciones frente a situaciones adversas y/o traumáticas para recuperar el equilibrio psíquico y físico. En los estudios psicológicos sobre la vulnerabilidad, se evalúa la resiliencia de un sujeto para superar estados vulnerables. Es decir que, para las instancias de reconstrucción y recuperación, es necesario dicho proceso donde el sujeto enfrenta la situación de vulnerabilidad y sigue progresando en su vida, a pesar del sufrimiento, trauma o dificultad. Ana María Foschiatti encadena estas capacidades de acción, los factores de homeostasis y la resiliencia para presentar la constitución de la *resistencia* ante la vulnerabilidad, expresada como “la exposición al riesgo y la capacidad de cada unidad para enfrentarlo a través de una respuesta”. (FOSCHIATTI, 2004, p. 6).

Además, hay el enfoque sociológico el cual parte del *habitus* social de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. Este concepto se concentra en el rol del estado, de los organismos internacionales y de la sociedad como productores y reproductores de un *habitus* de la discapacidad, que se traduce en situaciones que vulnerabilizan a las personas con discapacidad y perpetúan una subjetividad colectiva de mirada y status negativo hacia ellas, lo que conlleva prácticas de exclusión.

Finalmente, encontramos los denominados enfoques ecológicos y enfoque del desarrollo humano: básicamente establecen umbrales mínimos de bienestar que varían de acuerdo a cada autor, y que consideramos poder servirnos de punto de partida para trabajar el desarrollo de capacidades básicas a través del teatro.

## Exclusión social. Discapacidad y vulnerabilidad

La Declaración de Brasilia de la XIV Cumbre Judicial Iberoamericana (2008) define la vulnerabilidad como "condición", estado o situación especial en que se halla una persona determinada por ciertos factores, tales como: edad, discapacidad, pertenencia a pueblos indígenas, victimización, migración y refugio, pobreza, género, pertenencia a minorías, privación de libertad y diversidad sexual.

Observamos que en esta Declaración la instancia de vulnerabilidad se presenta como inextirpable, por eso hay que "repararla y reconocerla". Aún, de acuerdo a esta definición, las personas con discapacidad serían doblemente vulnerables.

Autores críticos como Judith Butler nos advierten sobre los usos políticos que "vulneran" la vulnerabilidad. Existen críticas políticas legítimas a algunos de sus usos. Fundamentalmente, hay quienes arguyen que la vulnerabilidad no puede ser la base para una identificación grupal sin que refuerce el poder paternalista. Una vez que los grupos son etiquetados como "vulnerables" dentro del discurso de los derechos humanos o los regímenes legales, esos grupos acaban siendo redificados, devienen "vulnerables" por definición, quedan fijados en una posición de indefensión y falta de agentividad. Todo el poder pertenece al estado y las instituciones internacionales, que a día de hoy se supone que han de ofrecerles protección y apoyo.

En la actualidad, existe la intención de integrar a la gran mayoría de las personas con discapacidad a las escuelas comunes, acompañadas de maestros integradores, a pesar de ser un proceso estructural muy lento. Fainblum (2004) explica:

Entendemos la exclusión y la segregación como la expresión de un mecanismo defensivo que se pone en juego a nivel social al igual que la actitud contraria: compasión y protección, formaciones reactivas frente al rechazo, determinantes de una condición de "inferiorización" del sujeto "objeto" de protección y cuidados. (FAINBLUM, 2004, p. 28).

En función a lo expuesto, surge un interrogante que cada cual puede responder en el ejercicio de analizar dónde y cómo vive la población de la cual forma parte. Las preguntas son: ¿en qué situación se encuentra cada persona con discapacidad en el sistema productivo? ¿Está siendo funcional,

a-funcional o disfuncional? ¿Cómo es su construcción subjetiva al respecto? Consideramos que estos planteos pueden ser útiles al momento de analizar el autoconstrucción de los sujetos con discapacidad.

Vinculado al sistema productivo, además de exigir a los sujetos que posean cuerpos sanos, bellos y buenos, existe una presión para el consumo de bienes y servicios que condiciona la pertenencia a determinado grupo social. Hay un temor generalizado a la exclusión que experimentan todos los sujetos de la sociedad, que los hace vulnerables a una cultura que les demanda “ser” en función de tener, y de *tener ya*. Este temor se ve potencializado en sujetos con discapacidad, pues tienen una profunda necesidad de *pertenecer* y de ser aceptados. Lipchitz (2009) reflexiona:

Siguiendo esta perspectiva podemos pensar qué sería en la discapacidad un cuerpo socialmente apto y qué características singulares presenta la expropiación de ese cuerpo en apariencia no productivo. El cuerpo discapacitado, primariamente excluido de las relaciones de producción reingresa en forma de mercancía- como sostiene Oliver (2000), como materia prima de la industria de la rehabilitación. (LIPCHITZ, 2009, p. 3).

La resiliencia difícilmente representará un objetivo válido de desarrollo social, a menos que incorpore un contenido normativo específico. De la misma manera que las mediciones de la intensidad de la pobreza no pueden fundamentarse en la capacidad de los pobres para ajustarse a su condición de privación, las mediciones de vulnerabilidad no pueden sustentarse en la flexibilidad de las personas y grupos sociales para recuperarse de los efectos destructivos de un desastre. Sin duda, las capacidades individuales y colectivas para mitigar las amenazas y responder rápidamente a un evento de peligro son importantes. Sin embargo, no son de manera alguna suficientes para comprender, definir y medir la vulnerabilidad social.

Desde el enfoque normativo de la vulnerabilidad se desarrolla una crítica a la noción de resiliencia, dado que esta se ha convertido en uno de los objetivos asociados a las políticas de atención a la vulnerabilidad social. Se critica el concepto de resiliencia como elasticidad de un sistema, lo que implica que el estado normal o funcional del mismo (dominio de estabilidad) es el estado deseable al que hay que retornar después de un evento crítico de desastre, el cual se conceptualiza como una perturbación.

Lo anterior tiene dos consecuencias muy importantes. Una, acorta de manera importante la comprensión de la causalidad de la vulnerabilidad, reduciéndola a la idea de exposición a una perturbación ajena a un supuesto funcionamiento "normal" del sistema socioecológico, sin problematizar las condiciones propias del sistema que forman parte de los mecanismos causales de la vulnerabilidad (WISNER *et al.*, 2004, p. 9-10). Segundo, nos obliga a pensar la vulnerabilidad como una condición multidimensional, que, si bien se asocia de alguna manera con la pobreza, implica la afectación objetiva de un conjunto más amplio de aspectos de la vida social, materiales, ambientales y relacionales, de los cuales es necesario dar cuenta.

Entre las críticas al sistema que produce sujetos vulnerables y que construye subjetividades vulnerables, encontramos las teorías del bienestar objetivo y del desarrollo humano, que demandan la garantía de umbrales de bienestar por parte del estado. Así, las teorías del bienestar objetivo parten de la existencia de un conjunto limitado de "necesidades universales" indispensables para que cualquier persona tenga una vida digna. Este conjunto de necesidades son discutidos y postulados por autores como Amartya Sen (1979), Max Neef *et al.* (1989),<sup>4</sup> Doyal y Gough (1991),<sup>5</sup> Nussbaum (2000).<sup>6</sup>

En 1979, Amartya Sen, economista indio, amplía categorías para medir el desarrollo humano, señalando que el éxito de una sociedad está dado por las libertades fundamentales de las que gozan sus miembros. Y estas libertades, consideradas como derechos humanos, vendrían a estar dadas por la "igualdad de capacidad básica", o sea, la oportunidad de desarrollar capacidades que le permitan elegir opciones para su propia vida, en sus múltiples dimensiones: salud, conocimiento, actividades sociales, expresiones y producciones culturales y políticas, etc.

El Informe sobre Desarrollo Humano elaborado por Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo em 1990 define:

El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo lo que Adam Smith llamó la capacidad de interactuar con otros sin sentirse "avergonzado" de aparecer en público. (PNUD, 1990, p. 33).

Vemos, de esta manera, que el desarrollo humano está vinculado a las oportunidades, por ende, depende de factores ecológicos y normativos que debe garantizar el estado. Es un concepto multi-dimensional del desarrollo, en detrimento de las teorías del bienestar, que solo se circunscriben a la dimensión económica.

## **Autoconcepto y autoestima. Sujetos útiles y sujetos inútiles**

Consideramos necesario aclarar dos conceptos que son construcciones subjetivas, que a veces suelen confundirse: autoconcepto y autoestima. Mientras el autoconcepto es la imagen que uno tiene de sí mismo, la autoestima es un aspecto del autoconcepto, es la valoración que se hace sobre la propia imagen.

El autoconcepto es uno de los pilares de la personalidad integral. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) indican que esa idea corresponde a

las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y el ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos, así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones causales (SHAVELSON; HUBNER; STANTON *apud* NÚÑEZ PÉREZ *et al.*, 2006, p. 273).

Otra definición de autoconcepto más ampliada que la definición anterior es la que realiza Núñez (2006) junto a otros investigadores:

la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar. (NÚÑEZ, 2006, p. 272).

De las dos definiciones anteriores, destacamos cuatro aspectos relevantes, en tanto construcción del autoconcepto: en primer lugar, la influencia y el feedback del medio y de los otros significativos; en segundo lugar, la forma que tiene el sujeto de procesar la información; en tercer lugar, la alta dosis de afectividad que hay involucrada en el proceso; por último, su carácter dinámico.

Podemos apreciar que la autoestima está estrechamente vinculada a la situación social de la persona y a la mirada social. Señala Aaron Lipschitz (2009, p. 3) que, en el caso de las personas con discapacidad, tal imagen del propio cuerpo – fantasmática, inconsciente, desplegada por las familias (y agregamos, por la sociedad) – es tomada por los sujetos y puede ser de imposibilidad y de cuerpo fragmentado (en contraste con los cuerpos tomados como normales), o bien esta visión de cuerpo fragmentado puede ser resuelta e integrada de mejor manera.

Por otra parte, la autoestima de los sujetos con discapacidad está vinculada estrechamente con dos factores que se complementan mutuamente. A saber, con el *habitus* social respecto a los cuerpos útiles – productivos, “sanos, bellos y buenos”, según Bourdieu – y a sus consecuencias políticas, sociales y a nivel individual. Por consiguiente, con las presiones de un sistema capitalista orientado al consumo de bienes y servicios, con sus efectos sobre la psiquis y las conductas de los individuos en relación a cuatro variables relacionadas entre sí: tener-poder-ser-pertenecer.

De lo dicho anteriormente, comprendemos que inevitablemente los sujetos producirán sus prácticas de acuerdo con la interiorización de las estructuras en las cuales ha sido educado. Por lo tanto, un sujeto con discapacidad estará determinado por la mirada social que de ellas reciba más que por sus capacidades.

## **Las disciplinas artísticas y la discapacidad**

Tomando como punto de partida el enfoque de Desarrollo Humano de Amartya Sen, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum desarrolla el Enfoque de las capacidades, siendo estas, a su criterio, fuente de los principios básicos de justicia de una sociedad libre. Propone diez capacidades fundamentales para el desarrollo de una vida digna con carácter universal: la vida misma; la salud física; la integridad corporal; los sentidos, la imaginación y el pensamiento; las emociones; la razón práctica; la adscripción social o afiliación; la relación con la naturaleza («otras especies»); el juego y el control sobre el propio medio. (NUSSBAUM, 2012).

Nuestro enfoque adhiere a este nuevo paradigma de las propuestas ecológicas y del desarrollo humano que se desmarca de las teorías hegemónicas capitalistas, las cuales consideran exitoso al ser humano si es productivo y buen consumidor, que miden la calidad de vida de un país de acuerdo a marcadores económicos.

Coincidimos con Nussbaum y consideramos que las capacidades propuestas como básicas pueden ser desarrolladas a través de la práctica adecuada de las disciplinas artísticas y contribuir, así, a la construcción de nuevas subjetividades que superen estados de vulnerabilidad en personas con discapacidad.

Es importante destacar que el enfoque de las enseñanzas artísticas debe estar centrado en un paradigma constructivista del sujeto de aprendizaje. Menciona Eisner (2002) que históricamente la educación artística se ha centrado en los individuos y en el cultivo de la individualidad, descuidando el potencial educativo del grupo y de la comunidad en la práctica. El autor insiste en la importancia de los procesos grupales. "El trabajo en las artes resulta favorecido cuando es sostenido por una constelación de miembros de la comunidad". (EISNER, 2002, p. 52).

La Educación Artística constituye una pedagogía humanista en sí misma. Trabajar desde este enfoque promueve el desarrollo de una capacidad de reflexión permanente y sistemática no solo sobre las propias experiencias internas sino también sobre las propias producciones y las de otros. Paralelamente, opera sobre la capacidad de reconocer y diferenciar los distintos lenguajes artísticos que sirven para la representación, la expresión y la comunicación.

Las posibilidades que ofrecen las disciplinas artísticas para incidir sobre la formación emocional de las personas se relaciona con su carácter experiencial. Dewey, uno de los ideólogos de la "educación por el arte", abordó extensamente el tema del "arte como experiencia". En este sentido, el arte, además de ser una forma de expresión personal, también es un medio para transformar la propia vida y la de la sociedad. (EFLAND, 1990).

Las disciplinas artísticas aprovechan las apetencias lúdicas y las capacidades de desinhibición que prevalece en las personas con discapacidad. En este campo, el “uso educativo del juego favorece el desarrollo integral del sujeto, ya que la capacidad lúdica se desarrolla articulando las estructuras psicológicas globales, no sólo cognitivas, sino afectivas y emocionales, con las experiencias sociales que cada uno tiene”. (NAVARRO SOLANO, 2007, p. 163).

El proceso de aprehender la realidad comienza desde exploraciones sensoriales a partir de las cuales se construyen imágenes mentales en relación con el entorno. Así se construye el pensamiento, que luego es socialmente compartido. Este proceso puede incentivarse a través de vivencias estéticas que permitan al sujeto conocerse más a sí mismo y al entorno. En el caso de las personas con discapacidad, estas vivencias estéticas pueden orientarse a producir hipótesis de interpretación personal positivas, reparadoras y de respeto por las diferencias y también el desarrollo del pensamiento según las particularidades de cada individuo.

## **La expresión artística. Autoconcepto**

Cuanto a trabajar con personas con discapacidad, nos surge la siguiente pregunta: ¿qué significa para una persona implicarse en formas artísticas de pensamiento?

Históricamente, la sociedad ha constituido un *habitus* en relación a los cuerpos, basado en la ideología de la normalidad (LIPSCHITZ, 2009, p. 1) que se hereda, se reproduce y a su vez se construye, clasificando los cuerpos entre sanos y enfermos. Con respecto a estos estigmas, el Teatro propone un abordaje del trabajo corporal a partir de la libertad y del autoconocimiento sin juicios. Promueve un espacio para la exploración de las diferencias y la aceptación de la singularidad propia y del otro. Entendiendo el valor de la diversidad, se produce la verdadera posibilidad de integración y, en definitiva, de inclusión.

Creemos que la autoexpresión es una necesidad legítima del ser humano; no es una mera descarga de afecto, no es una experiencia catártica, es la posibilidad de condensar una idea, imagen o sentimiento que se consolida, así cada uno construye desde su interior hacia el exterior su vida pública a través del arte. Al usar su imaginación, uno está entrenando la capacidad de imaginar nuevas posibilidades para responder a las demandas de su realidad. (EISNER, 2002).

Como hemos señalado anteriormente, la autoestima deriva del autoconcepto mientras interactúa en forma dialéctica con él, pues se refuerzan e influyen mutuamente. Y es importante tener en cuenta que en el concepto de autoestima actual consideramos dos dimensiones: la colectiva y la personal. A través del Teatro se puede trabajar para transformar en forma positiva construcciones de autoconceptos negativos y de baja autoestima en las personas con discapacidad, ya que el Teatro es una forma diferente de la usual para procesar la información y también involucra la afectividad al trabajar de manera integral con el ser.

La potenciación (empoderamiento) de los sujetos con discapacidad entraña que en el curso de la vida cotidiana ellos puedan participar en la adopción de decisiones que afecten a sus vidas. Un sujeto que se ve envuelto de forma pasiva en las decisiones que otros toman sobre su vida genera aún más patrones de discapacidad sobre su propia valía. Por lo tanto, el trabajo que a través del Teatro debe profundizarse es el referido a potenciar que estas personas sean agentes activos de su propio desarrollo. Afianzar en ellos, como individuos y como colectivo, la seguridad de que nadie sabe mejor que ellos cuáles son sus necesidades, cuáles son las mejores opciones para resolver sus problemáticas y de qué modo deciden hacerlo, tanto respetando sus capacidades específicas como no respondiendo a la comodidad del resto de la sociedad que se ha erigido de forma hegemónica como la "normal".

Asumir la diferencia como algo propio de la humanidad es uno de los objetivos que debe tomarse en cuenta en un taller de Teatro. Existen experiencias de escuelas artísticas en donde la integración de personas con discapacidad es "la norma". De esta manera la integración comienza primero por la aceptación de la diversidad desde el trabajo artístico.

Afirma Jiménez (2009):

Se trataría de partir de la premisa de que la diversidad es constante y nos traspasa en cada momento. Aceptar que dependiendo de cada contexto y de cada punto de mira se reconfigura un "otro" distinto con respecto a mí, que soy siempre un factor que entra en la comparación y que me obliga a explicitar desde dónde y en qué términos estoy hablando. (JIMÉNEZ; AGUIRRE; PIMENTEL, 2009, p. 39).

Nuestra mirada del arte la posiciona como una necesidad primaria y que representa una posibilidad de ofrecer a la sociedad una manera más humana de plantear las relaciones y las interacciones. La Educación por el Arte entiende que, a través de experiencias artísticas, los sujetos, cada uno con su singularidad, sus capacidades y sus dones, atraviesan nutritivos procesos de expresión e integración que los fortalece como individuo y les da pertenencia al grupo.

## **Las dinámicas teatrales posibilitadoras de Inclusión**

Como hemos mencionado, el *habitus discapacitante* exige un cuerpo saludable y atractivo, lo que se transforma en una presión para ser incluido y *pertenecer*. Esta inclusión está fuertemente relacionada con el *tener* que en la sociedad de consumo genera un autoconcepto como ser poderoso.

El Teatro tiene mucho que aportar en la tarea de trabajar en la inclusión, pues el aprendizaje puede ser abordado desde una perspectiva integradora, acercando a los sujetos a la realidad, en un proceso dinámico que les permita interactuar con los demás y con las cosas, de un modo vivencial y original. Las dinámicas teatrales son un recurso expresivo que favorece la libre expresión y el desarrollo del pensamiento divergente, promueve procesos de ejercicio de la libertad responsable y fortalece actitudes de solidaridad y cooperación. (TROZZO; SAMPEDRO, 2004).

A nivel intangible, las barreras a la integración vienen dadas por mitos, prejuicios, desconocimiento... todos ellos derivados del *habitus*. Entonces, nos preguntamos en qué medida el Teatro contribuye a mitigar los efectos del *habitus* social de la discapacidad. En qué medida puede trabajarse sobre la mirada que las personas con discapacidad tienen sobre sí mismos y sobre los otros.

Dice Abad (2007), sobre el juego, que

las múltiples posibilidades que ofrece en el ámbito educativo, para reconocernos a nosotros mismos en los otros al compartir significados y finalmente, planteamos la participación como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos, entendiendo que comunicar no es informar sino generar inclusión, haciendo común lo que antes era particular y aislado. (ABAD, 2007, p. 2).

mos visto que la performatividad es ese espacio operativo donde se construye la corporalidad. Nos interesa destacar que en él actúa la norma, pero también hay un espacio para la acción del sujeto y la puesta en crisis de la norma. Por lo tanto, es un espacio posible donde operar sobre diferentes posibilidades de superación del estado de vulnerabilidad.

En relación a la inclusión de personas con discapacidad, observamos que, por su propia naturaleza, el arte promueve la singularidad y la celebra como rasgo distintivo de cada uno. La humanidad ha buscado espacios de expresión desde sus orígenes. Ha encontrado en el arte un espacio donde manifestar sus creencias, sus costumbres, sus miedos, etc... en suma, su ser propio y genuino. El espacio que proporciona el arte para la autoexploración permite escapar de los cánones establecidos que pretenden igualar a todos los individuos. De esta manera, contribuye a la promoción e integración de los grupos minoritarios, movilizándolo a los mismos interesados a liderar su propia identidad a través del empoderamiento personal.

Sabemos que la vida de los seres humanos está íntimamente ligada a su experiencia sensorial (ARNHEIM, 2006). Por lo tanto, por medio del trabajo de la autopercepción y de la percepción del otro y del entorno, se abre un camino fértil para que el sujeto construya una nueva manera más sana y constructiva de relacionarse con la realidad. Las técnicas que proporciona la Educación Artística son herramientas eficaces para colaborar en esta construcción de un entorno menos hostil en el que viven los sujetos con discapacidad.

Ejercitando, por medio del ensayo, la cualidad del accionar sobre el entorno para aprender, no quedan dudas de que el Teatro es una disciplina artística muy rica en experiencias visualizadoras del "yo interno", el "yo externo" y su entramado con la realidad. El sujeto podrá vivenciar, mediante representaciones, el "hacer- pensar- sentir" en las diferentes circunstancias que cada rol determine. Esto le permitirá experimentar roles que, poco a poco, incidirán en las posibilidades de hacer efectiva su libertad personal.

La práctica del Teatro hace con que el sujeto se esfuerce por comprender situaciones ajenas que debe representar. De esta forma, deben desarrollarse necesariamente habilidades de empatía. Esta será la base de conductas respetuosas porque están basadas en el conocimiento real de otros sujetos y de otras circunstancias. Además, mediante dinámicas lúdicas y ficcionales, se podrá explorar cada situación entrenando la capacidad de tolerancia a las diferencias.

De cara a trabajar la inclusión con este colectivo, cobra sentido la idea de enseñar a partir de los intereses y del contexto de cada grupo humano, sin distinguir entre qué tipo de capacidades son las “normales”. El aprendizaje del Teatro enfocado de este modo permite que cada sujeto explore, descubra y potencie sus propias posibilidades expresivas.

Nos interesa especialmente considerar que la metodología de trabajo que propone el aprendizaje del teatro es el taller. El taller como herramienta metodológica garantiza un proceso cooperativo que, por un lado, respeta las diferencias y capacidades de cada sujeto, y, por otro, abre un espacio de entrenamiento en la toma de decisiones a favor de un objetivo común: el producto artístico. Este objetivo común opera como un fuerte orientador de las capacidades individuales y hace que esas se trasciendan en función de un proyecto mayor al que todos pertenecen y que, a la vez, contiene a todos y a cada uno.

## **El teatro. Proceso de autoconocimiento y producto artístico. Autoestima**

Consideramos que el enfoque metodológico que necesita un trabajo serio de inclusión debe contemplar una mirada contemporánea del sujeto. Las corrientes más recientes consideran que el arte es un campo de conocimiento con contenidos propios y, por lo tanto, la Educación Artística requiere una metodología específica para su enseñanza.

Nuestro enfoque epistémico considera que el Teatro es, ante todo, una manifestación artística. Como lenguaje artístico, tiene un código propio y una sintaxis particular. Y como manifestación de los sujetos productores de este hecho, participa de un contexto social que lo determina y le da entidad. Es a través de este contexto que el arte puede ser decodificado. Su carácter de “manifestación artística contextualizada” le otorga singularidad y universalidad.

Este enfoque artístico y social del Teatro posibilita una comprensión del mundo más holística, global y sistémica. Sin embargo, el Teatro, como arte, incorpora todos los elementos de otras disciplinas artísticas de una forma integradora, que enfatiza el todo en vez de las partes. Así, promueve la interconexión, la interdependencia y la interconectividad de todos los elementos estéticos. (MOTOS, 2009).

Ahora bien, debemos considerar entonces que el Teatro ofrece posibilidades en una doble vertiente, considerando el hecho o producto artístico y el proceso por el cual la obra se produce. (AKOSCHKY *et al.*, 1998).

En relación al proceso de creación, las dinámicas teatrales crean un espacio en el que uno aprende a expresar y, por ende, a gestionar emociones y sentimientos. Se posibilita la creación de puentes entre la realidad circundante, la realidad personal y la realidad simbólica, y se promueve procesos de asimilación-acomodación, transferibles a lo que cada sujeto vivirá en el mundo. El Teatro, como juego simbólico organizado, posibilita el afianzamiento sistemático de una modalidad reflexivo-expresiva que tiene como soporte a la acción. Se compromete el cuerpo en el proceso de aprendizaje, pues el teatro es una actividad lúdica colectiva que se vive en el aquí y el ahora. Se aprende desde el hacer concreto, y permite el ensayo de procesos de relación complejos y la exploración de códigos comunicacionales alternativos. (TROZZO *et al.*, 2004).

Dado el carácter ficcional del Teatro, este es un promotor de la creatividad. La ficción que cada sujeto crea está íntimamente ligada a su autopercepción. Por ello, el trabajo sobre la construcción que cada uno tiene de sí mismo (autopercepción) puede ser un territorio fértil para expresar y reparar aspectos del autoconcepto.

Existe una relación interesante entre autoestima y competencias expresivas porque la educación artística involucra el reconocimiento y el aprecio por otras formas de sensibilidad y de expresión distintas a la propia, lo que promueve la autoapreciación y el respeto por la diversidad.

En relación a la producción de una obra, las disciplinas artísticas permiten un alto grado de creatividad, puesto que sus modos de representación no requieren reglas altamente formalizadas, lo cual favorece un alto margen de libertad en relación a las posibilidades de ordenación y combinación. (AKOSCHKY *et al.*, 1998).

Teniendo en cuenta que uno de los requisitos para el desarrollo adecuado del carácter es la auto-disciplina, que se basa en el autocontrol, afirmamos que el trabajo de producción teatral opera positivamente sobre un rasgo fundamental del carácter: la capacidad de motivarse y guiarse uno mismo. El trabajo de autoregulación en los sujetos con discapacidad se ve favorecido, pues en el trabajo en equipo se supedita la propia gratificación a la consecución de un objetivo común. Se estimula el control y la canalización arbitraria de los impulsos, habilidad emocional fundamental para el afianzamiento de la voluntad. (GOLEMAN, 1996).

En consecuencia, creemos que el proceso de creación de una obra de Teatro nos ofrece un espacio para que el sujeto con discapacidad pueda sentirse integrado desde sus propias singularidades en un proyecto que opera positivamente sobre su autoestima y amplía sus posibilidades de inclusión en un equipo que trascienda su estigma personal.

Consideramos que el arte opera creando significado y significando. De la misma forma, los sujetos, por intermedio de la creación teatral, se transforman en creadores de significado y poseedores de significado. (BAUMAN, 2002).

## Consideraciones finales

El cambio del paradigma de la discapacidad que han producido las últimas contribuciones científicas nos revela la importancia que tiene la mirada social a respecto del *habitus discapacitante* que oprime a este colectivo. Esto habilita un nuevo territorio de trabajo donde las disciplinas artísticas tienen mucho que aportar.

Una cuestión fundamental a tener presente es el enfoque epistémico que se tiene de la Educación Artística. Ya no se la concibe como “espacio de esparcimiento” sino como una significativa oportunidad cognitiva de construir conocimientos (perceptivos, emocionales y conceptuales) que no se logran desde otros espacios de saber.

Las concepciones contemporáneas del arte consideran que es de vital importancia comprender que la aceptación de la diversidad es uno de los desafíos imperantes del siglo XXI. La diferencia es constitutiva de la humanidad y, por ello, las disciplinas artísticas deben estar al servicio de promover, respetar y valorar las singularidades de cada sujeto.

En la sociedad actual cohabitan numerosas vulnerabilidades desde dimensiones ecológicas, políticas, sociales, económicas, religiosas, sexuales; y entendemos que la vulnerabilidad de un ser no es producto de la limitación en la capacidad del individuo, sino el resultado de un sistema que está generando sujetos que quedan desvinculados de los círculos de pertenencia de la sociedad, quedan desprotegidos o desfavorecidos.

Nuestra propuesta va en la línea de negar las posturas fatalistas que estacionan y determinan a las personas para toda su vida. No debemos colaborar con la persuasión de determinados sectores económicos que estigmatiza a colectivos vulnerables y decretan la imposibilidad de hacer algo para transformar su realidad. El arte posibilita un espacio que promueve la libertad, la expresión y la capacidad de comprender y transformar la realidad.

Entendiendo el Teatro como una manifestación artística contextualizada, creemos que nos ofrece herramientas poderosas para la construcción de una subjetividad potenciadora del sujeto con discapacidad, ya que propone la revisión del autoconcepto y la reparación de la autoestima y favorece la valoración y la integración de las diferencias, que es la base de una verdadera inclusión.

Velando por la superación de subjetividades vulnerables, creemos necesario enmarcar que estas aproximaciones a las significaciones en torno a la vulnerabilidad han estado guiadas por una identificación ideológica de la subjetividad para la transformación social promovida por Paulo Freire. Con su frase particular “el mundo no es, el mundo está siendo”, asumimos que las interpretaciones son sociales, por lo tanto, dinámicas.

Así, el mundo está en continua modificación (LENS, 2016, p. 52). Nuestra mirada apuesta por un espacio que promueve los cambios y apela a la voluntad sociopolítica de los agentes a asumir el compromiso de una transformación favorable para los colectivos vulnerables.

pós:

## REFERENCIAS

- ABAD, Javier. Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración. *In*: RUIZ, Susana Montemayor (Coord.). **La educación artística como instrumento de integración intercultural y social**. España: Ministerio de Educación y Ciencia, 2007. p. 37-76. Disponible en: <<https://www.oei.es/historico/artistica/articulos01.htm>>. Acceso el: 29 out. 2020.
- ALVAREZ URÍA, Fernando; VARELA, Julia. **Genealogía y sociología: materiales para repensar la modernidad**. Madrid: La plaqueta, 1997.
- AKOSCHKY, Judith; BRANDT, Ema; CALVO, Marta; CHAPATO, María Elsa; TERIGI, Flavia; KALMAR, Mariana, Déborah; WISKITKI, Judith. **Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística**. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte y percepción visual**. Madrid: Alianza, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **La posmodernidad y sus descontentos**. Madrid: AKAL Colecciones, 2001.
- BUTLER, Judith. **Cuerpos aliados y lucha política**. Barcelona: Paidós, 2015.
- CARRADA, Mariana. Neurodesarrollo infantil y aprendizaje: atención, funciones ejecutivas y afectividad, su relación con el rendimiento escolar. *In*: CONGRESO PEDAGÓGICO MARISTA – Educando para los bicentenarios, 2017, Mendoza. Materiales de exposición del **Congreso Pedagógico Marista**. Mendoza: Marista, 2017.
- DÍEZ DEL CORRAL PÉREZ-SOBA, Pilar. **Una mirada a la Educación Artística desde el paradigma del desarrollo humano. 2006**. Tesis (Doctorado en Didáctica de la Expresión Plástica) – Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense, Madrid, 2006. Disponible en: <<https://eprints.ucm.es/7251/>>. Acceso el: 29 out. 2020.
- DOYAL, Len; GOUGH, Ian. **La teoría de las necesidades humanas**. Londres: Mc Millán, 1991.
- EFLAND, Arthur. **Una historia de la educación del arte**. Barcelona: Paidós, 1990.
- EISNER, William. Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, anejo I, p. 47-55, 2002. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047A>>. Acceso el: 29 out. 2020.
- FAINBLUM, Alicia. **Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis**. Honduras: Tekné, 2004.

FARRÉ, Luis. Los valores estéticos en la filosofía aristotélica. In: CONGRESO NACIONAL DE FILOSOFÍA, 1., 1949, Mendoza. **Actas do I Congreso Nacional de Filosofía**. Mendoza: UNCuyo, 1949. Disponível em: <<http://www.filosofia.org/aut/003/m49a1445.htm>>. Acesso em: 23 set. 2019.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Laura. Patrones de integración social: el uso del Facebook y el Twitter en adolescentes y el impacto en su autoestima. **PSOCIAL – Revista de Investigación en Psicología Social**, Buenos Aires, v. 1, n. 2, p. 51-67, 2015.

FERRANTE, Carolina. Discapacidad y cuerpo. In: JORNADAS PRE-ALAS. SOCIOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES – conflictos y desafíos transdisciplinarios en América Latina y el Caribe, 2007, San Martín. **Ponencias de las Jornadas Pre-Alas Sociología y Ciencias Sociales. San Martín**: Universidad Nacional de San Martín-CONICET, 2007.

FERREIRA, Miguel Ángel. La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. **Nómadas**, Madrid, v. 17, n. 1, p. 221-232, 2008. Disponible en: <<https://eprints.ucm.es/35130/>>. Acceso el: 29 out. 2020.

FOSCHIATTI, Ana María. Vulnerabilidad global y pobreza: consideraciones conceptuales. **Geográfica Digital**, Chaco (Argentina), n. 2, ano I, p. 1-20, 2004. Disponible en: <<https://revistas.unne.edu.ar/index.php/geo/article/view/2589/2290>>. Acceso el: 29 out. 2020.

FRASER, Evan. Social vulnerability and ecological fragility: building bridges between social and natural sciences using the Irish Potato Famine as a case study. **Ecology and Society**, Wolfville (Canadá), v. 7, n. 2, p. 1-9, 2003. Disponible en: <<https://www.ecologyandsociety.org/vol7/iss2/art9/print.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós, 1996.

NÚÑEZ PÉREZ, Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Julio; GONZALEZ-PUMARIEGA, Soledad; GARCÍA GARCÍA, Marta. Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. **Psicothema**, Oviedo, v. 9, n. 2, p. 271-289, 2006. Disponible en: <<http://psicothema.com/pdf/97.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

JIMÉNEZ, Lucina; AGUIRRE, Imanol; PIMENTEL, Lucía (Coords.). **Educación artística, cultura y ciudadanía**. Madrid: Santillana, 2009.

LENS, José Luis. **Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema**. Buenos Aires: Yagüe Ediciones, 2001.

LIPSCHITZ, Aarón. Cuerpo, discapacidad y subjetividad. In: XXVII CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA; VIII JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UBA, 2009, Buenos Aires. **Actas de la VIII Jornadas de Sociología de la UBA**. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. Disponible en: <<http://cdsa.academica.org/000-062/2154.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

LÓPEZ GONZÁLEZ, María. Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. **Docencia e Investigación**, Ciudad Real, n. 16, año XXXI, 2a época, ene.-dic. 2016. Disponible en: <<https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8063>>. Acceso el: 29 out. 2020.

MARTÍN CRIADO, Enrique. Habitus. In: **Diccionario crítico de ciencias sociales**. Madrid; Ciudad de México: Plaza y Valdés, 2009. Disponible en: <<http://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>>. Acceso el: 29 out. 2020.

MARTÍNEZ GARCÍA, José Saturnino. El habitus: una revisión analítica. **Revista Internacional de Sociología**, Córdoba (España), v. 75, n. 3, e067, p. 1-13, jul.-sep. 2017. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>>. Acceso el: 29 out. 2020.

MAX-NEEF, Manfred; ELIZALDE, Antonio; HOPENHAYN, Martín. **Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro**. Santiago de Chile: CEPUR, 1986.

MOTOS, Tomás. El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. **Pirineos**, Andorra, n. 7, p. 60-71, 2011. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5296346>>. Acceso el: 29 out. 2020.

NAVARRO SOLANO, María Rosario. Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. **Cuestiones Pedagógicas**, Sevilla, v. 18, p. 161-172, 2006-2007. Disponible en: <<http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

NÚÑEZ PÉREZ José; GONZÁLEZ-PIENDA, Julio; GARCÍA RODRIGUEZ, Marta *et al.* Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. **Psicothema**, Oviedo, v. 10, n. 1, p. 97-109, 1998. Disponible en: <<http://www.psicothema.com/pdf/146.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

NUSSBAUM, Martha. **Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano**. Madrid: Paidós, 2012.

OMS. **Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF)** – Versión abreviada. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001. Disponible en: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf)>. Acceso el: 29 out. 2020.

PALACIOS, Lourdes. El valor del arte en el proceso educativo. **Reencuentro – Análisis de problemas universitarios**, Ciudad de México, n. 46, p. 36-44, ago. 2006. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20121122103148/valor.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

PANTANO, Liliana. Discapacidad: conceptualización, magnitud y alcances. Apuntes para el mejoramiento de las prácticas en relación a las personas con discapacidad. **Centro de Investigaciones Sociológicas (UCA)**, Buenos Aires, p. 1-13, 2008. Disponible en: <<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/127521/630945/file/Discapacidad%20%20conceptualizaci+%C2%A6n,%20magnitud%20y%20alcances.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

---

TORRES, Sara; TROZZO, Ester; SORIA, Soledad. **Educación artística y superación de las vulnerabilidades: El Teatro como herramienta en el trabajo con sujetos con discapacidad**. **PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v.10, n.20: nov.2020  
Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20453>>

PNUD – PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO HUMANO. Desarrollo Humano: **Informe 1990**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1990. Disponible en: <[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_1990\\_es\\_completo\\_nostats.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf)>. Acceso el: 29 out. 2020.

RUIZ RIVERA, Nahçxhelli. La definición y medición de la vulnerabilidad social: un enfoque normativo. **Investigaciones Geográficas – Boletín del Instituto de Geografía (UNAM)**, n. 77, p. 63-74, 2012. Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/igeo/n77/n77a6.pdf>>. Acceso el: 29 out. 2020.

SEN, Amartya. **Desarrollo y Libertad**. Buenos Aires: Editorial Planeta, 2000.

TROZZO, Ester; SAMPEDRO, Luis. **Didáctica del Teatro I**. Mendoza: Instituto Nacional del Teatro; Facultad de Artes y Diseño UNC, 2004.

TROZZO, Ester; TAPIA Gloria; GONZALEZ, Graciela *et al.* **Didáctica del Teatro II: una didáctica del teatro para el nivel polimodal**. Mendoza: Instituto Nacional del Teatro; Facultad de Artes y Diseño UNC, 2004. [Colección Teatro y Pedagogía].

VYGOTSKI, Lev. **Psicología del arte**. Barcelona: Paidós. 2006.

WISNER, Ben; BLAKIE, Piers; CANNON, Terry; DAVIS, Ian. **At risk: Natural Hazards, People's Vulnerability and Disasters**. 2 ed. Londres: Routledge, 2004.

WOLFENSBERGER, Thomas. **Superar las barreras de la discapacidad**. Madrid: Morata, 1989.

## NOTAS

---

1 Si bien tienen más derechos (normativas para sujetos definidos vulnerables), las políticas en relación a las personas con discapacidad continúan con la lógica del habitus de la discapacidad, que privilegia el asistencialismo, la segregación en entidades especializadas y los diagnósticos médicos como principal nomenclador clasificatorio de las personas con discapacidad.

2 El neurodesarrollo es el estudio científico de los procesos sistémicos de cambio y estabilidad de las personas y posee tres ámbitos: el desarrollo físico, el desarrollo cognitivo y el desarrollo psicosocial. En concordancia con las investigaciones realizadas años atrás por Lev Vigotsky, cobra fundamental relevancia el entorno, en tanto el individuo está en permanente interacción con él. Uno de los objetos de estudio del neurodesarrollo son las denominadas funciones ejecutivas: conjunto de capacidades cognitivas que controlan y regulan el comportamiento, las emociones y el conocimiento. Ellas son la memoria, la autorregulación (inhibición conductual e inhibición de la atención), la flexibilidad cognitiva, la planificación y la organización. (CARRADA, 2017, p. 2).

3 Los factores personales son aquellas características y circunstancias específicas del individuo: sexo, etnia, modo de vida, profesión, etc. Los factores ambientales son aquellos tales como el entorno natural, cambios en el entorno, sistemas, políticas, apoyos, servicios, productos, tecnología, actitudes, etc.

4 Las necesidades propuestas por Max-Neef son subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. (1989, p. 33).

5 Las necesidades propuestas por Doyal y Gough (1991, p. 170) se dividen en básicas (salud física y autonomía) e intermedias (alimento y agua nutritivos y adecuados, habitación protectora, ambiente de trabajo libre de riesgo, cuidados a la salud, seguridad en la infancia, relaciones primarias significativas, seguridad física, seguridad económica, control de la natalidad y educación básica).

6 Las capacidades centrales propuestas por Nussbaum (2000, p. 78-80) son vida, salud, integridad corporal, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, relación con otras especies, juego, control material sobre el propio ambiente.

# Arte no aterro: Relações entre arte, educação e política

*Arte no aterro: Relationship between art, education and politics*

*Arte no aterro: Relación entre arte, educación y política*

Tiago Samuel Bassani

Instituição: Universidade Estadual de Campinas

E-mail: [tiagobassa@gmail.com](mailto:tiagobassa@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3177-9304>

## RESUMO:

Este texto traça uma reflexão sobre o evento “Arte no Aterro – um mês de arte pública” realizado por Frederico Morais em 1968, a partir da relação entre arte, educação e política. Busca evidenciar ações políticas governamentais antidemocráticas e autoritárias que podem apontar caminhos para a atuação de professores-artistas em tempos de opressão. Para tanto, resvala na questão do ensino de artes visuais, e ainda, no pensamento sobre a necessidade de uma resistência política para uma permanente atuação artística e educativa.

Palavras-chave: *Arte. Educação. Política.*

## ABSTRACT:

This text presents a reflection about the event “Arte no Aterro – um mês de arte pública”, realized by Frederico Morais in 1968, from the relationship between art, education and politics. This research explains how governmental anti-democratic and authoritarian political actions can point ways for acting of teacher and artists in times of oppression. For that, approaches the question of teaching visual arts, and also, a thought, about the necessity for a political resistance to permanent artistic and educational acting.

Keywords: *Art. Education. Politics.*

RESUMEN:

Este texto reflexiona sobre el evento “Arte no Aterro – um mês de arte pública”, realizado por Frederico Morais en 1968, baseado en la relación entre arte, educación y política. Busca resaltar acciones políticas gubernamentales antidemocráticas y autoritarias, que puedan señalar caminos para la actuación de los profesores-artistas en tiempos de opresión. Para eso, gira en torno al tema de la enseñanza de las artes visuales, y también con la reflexión sobre la necesidad de resistencia política para una actuación artísticas y educativas permanentes.

Palabras clave: *Arte. Educación. Política.*

Artigo recebido em: 15/05/2020  
Artigo aprovado em: 22/09/2020

Em 1968, Frederico Morais<sup>1</sup> organizou um evento denominado “Arte no Aterro – um mês de arte pública”, no Aterro do Flamengo,<sup>2</sup> no Rio de Janeiro, espaço onde está localizado o Museu de Arte Moderna (MAM Rio). O acontecimento organizado por Morais propunha um conjunto de ações como: “exposições de arte contemporânea, manifestações de arte de vanguarda, aulas e atividades criativas para crianças e adultos” (MORAIS, 2017), que abrangia “artes plásticas, poesia, samba, dança, música concreta e eletrônica, moda e cinema” (MORAIS, 2017), destacando manifestações de diversas vertentes da expressão que poderiam ser experienciadas pelo público. Desse modo, a proposta apresentava um movimento coletivo de uma diversificada manifestação por meio de um viés público da arte, integrando artistas e a comunidade num evento que relacionava o museu e o seu entorno. Tal evento movimentou o pensamento a respeito de uma produção mista na composição e compartilhamento da arte contribuindo com uma concepção relacional entre arte, educação e política que se dá no coletivo de maneira multifacetada.

Para avançarmos o pensamento a respeito da relação entre arte, educação e política é preciso compreender que existe, num ambiente cultural, uma multiplicidade de possibilidades de manifestações em arte e seus diversos meios de expressão, como propôs Morais, quando juntou diferentes linguagens num mesmo evento. Tal proposição torna os campos borrados entre uma linguagem e outra e dão maiores possibilidades para se experimentar arte. Podemos entender tal ação como uma experiência estética, porém a tônica se dá pela contaminação do ajuntamento de diferentes meios de manifestações.

Uma característica múltipla no fazer artístico foi ressaltada por Guy Brett em sua investigação no período dos anos de 1970 no Brasil. O autor atrelou a atitude de alguns artistas com uma “nova forma de viver” estabelecida a partir da experiência no período da ditadura militar. Um modo aproximado de um “otimismo” persistente, mesmo em tempos dolorosos, perseveravam um fazer artístico que “uniu a resistência crítica a formas sofisticadas de alegorias não-representacionais” (BRETT, 2005, p.19). Não é certo que os artistas guardavam otimismo, pois os acontecimentos não eram esperançosos. Talvez, eles preservassem em si o desejo de mudança do presente por meio de uma produção combativa frente as brutalidades as quais todos eram sujeitados. Nesse sentido, o fazer artístico estava diretamente ligado ao desejo de fazer política, compreendendo-a como arena possível de transformação social.

O desejo do artista de propor “novas formas de viver” se associa naturalmente a outros domínios criativos – a arquitetura, a poesia o vestuário e a música – como parte não só de uma ampla atitude experimental, mas também de uma consciência experimental. (BRETT, 2005, p. 19).

A amplitude das ações artísticas que Brett apresenta como “atitude experimental” e que abrange outros domínios criativos estavam presentes no evento de Moraes e aqui ela pode ser entendida como uma expansão das formas e campos nos quais o conhecimento pode trilhar. A educação e sua relação com a arte podem, neste contexto, incorporar-se de muitas maneiras e se manifestar, assim, a expressão, o conhecimento sensível, visual e artístico podem abarcar uma diversidade de saberes constituídos por uma heterogeneidade de uma comunidade, o que atualmente podemos compreender pelas inter-relações entre artes e saberes. Nesta concepção, a experiência, o pensamento estético e os processos de criação em arte podem criar meios de integrar o que a racionalidade separou, no que tange os campos teóricos e práticos na educação. Ainda hoje vemos a educação muito permeada pelo passado. Seu fazer rememora um modo de articular o conhecimento a fim de formar um indivíduo unicamente teórico e distante das questões cotidianas de suas realidades. De modo desviante, as ações artísticas podem nos instigar a pensar numa articulação potencializadora do viver no que tange as relações entre a arte e a educação.

O evento levou ao MAM e ao Parque do Flamengo alguns artistas contemporâneos à época para compartilhar seus trabalhos com quem comparecesse durante o período do acontecimento.<sup>3</sup> Moraes já lecionava História da Arte junto ao Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e coordenava o setor de cursos, que empenhava-se em oferecer aulas gratuitas de artes nos ateliês de pintura, gravura e escultura que se desdobraram no evento em referência e ainda na Unidade Experimental,<sup>4</sup> em 1969, e em 1971, nos Domingos da Criação.<sup>5</sup>

A perspectiva traçada a partir desta ação delineia evidentemente a arte como proposta articulada com a educação e não se afasta de uma abordagem política, se atentarmos ao período em que se deu tal iniciativa no seu modo de decorrência. No contexto, o período marca o final dos anos sessenta, no qual imperava a rigidez mais violenta da ditadura militar no país, que instaurou o Ato Institucional nº 5 (AI-5).<sup>6</sup>

O AI-5 endossava a violência na instauração de um estado de repressão. Esse documento, logo na sua abertura, já declarava seus intentos contra a cultura, considerando-a como subversiva e que por esse motivo ela deveria ser combatida, ou seja, cercear, reprimir e censurar toda manifestação cultural que se opunha às decisões do governo.

A intenção de aniquilação dos meios culturais que confrontavam o sistema instaurado era de suma importância para a permanência da tirania ditatorial, pois eles representavam uma ameaça ao anseio de poder totalitário e de controle do país pelos militares, quando suas manifestações eram combativas. Deste modo, a ordem geral era a “proibição de atividade ou manifestação sobre assunto de natureza política”, assim a censura era colocada como “medida de segurança” e que propunha vigiar, proibir a frequência de determinados espaços. Nesse contexto, se levamos em conta a ação proposta por Frederico, ela se apresentava como uma afronta à situação instaurada, colocando-se como forma de resistência.

Não podemos deixar de ressaltar que essa ação, assim como outras posteriores, como a exposição “Do corpo à Terra”, de 1970, realizada em Belo Horizonte, cria espaço para questionamentos, ou seja, aglomera pessoas em arenas de debate público. No caso, a ação que tratamos aqui toma parte do Parque do Aterro do Flamengo, um local destinado ao lazer e frequentado pela população principalmente aos finais de semana. No entanto, a característica pública do local não impedia as repressões policiais e suscitava sobremaneira a cólera dos repressores, tornando esse espaço um dos principais lócus de atuação dos artistas.

Várias obras realizadas por integrantes da geração dos anos sessenta foram recusadas em bienais e salões de arte ou, depois de aceitas, retiradas das exposições sob a alegação de que eram obras subversivas. Circunstância que marcou e incorporou-se no discurso político empenhado nas obras realizadas pelos artistas, dando uma acentuação contestatória nas ações propostas por eles, no intuito de criar um cenário de encontro na qual a situação política do período pudesse ser debatida e questionada por meio de atuação combativa frente as empreitadas de censura estabelecida no país.

Tais ações integravam trabalhos de artistas como Cildo Meireles, Antonio Manuel, Artur Barrio, Hélio Oiticica, Lygia Pape, entre outros. Os artistas apresentavam propostas de trabalhos contundentemente críticos à situação de cerceamento do período que vivenciavam e foram amparados

por Moraes no evento. Assim, a ditadura e a censura das obras dos artistas deflagraram um movimento que se opunha à tirania ditatorial presente nas barreiras institucionais enfrentadas pelos artistas.

Várias obras realizadas por integrantes dessa geração foram recusadas em bienais e salões de arte ou, depois de aceitas, retiradas das exposições, sob a alegação de que eram obras subversivas. Foi o que ocorreu, por exemplo, na II Bienal da Bahia (1968), inaugurada com um discurso do Governador do estado, no qual defendia enfaticamente a liberdade de criação do artista, mas fechada no dia seguinte por ordem dos organismos de segurança. (...) Com dificuldades para expor suas obras, sempre radicais, nos museus e no circuito de galerias, levaram suas obras para as ruas ou buscaram outras alternativas. (MORAIS, 2013, p. 339, 341).

A posição dos artistas marcava muito fortemente a atuação política e tratava-se de uma resposta em contraposição à condição de violência instituída naquele momento no país. O cerco fechado, que propunha a realidade conturbada da época, mesmo dentro das instituições de arte, favoreceu articulações para que pudessem ser encontrados outros meios para apresentar os trabalhos de arte, no caso as ruas e espaços como o Parque do Flamengo. Os obstáculos causados por uma política tirana e censuradora, de certo modo, proporcionaram outros mecanismos de atuação, que puderam se aproximar das pessoas por diferentes meios e espaços. Desse modo, é possível compreender que a conjuntura política e social de uma época bem como todos os enfrentamentos podem deflagrar ações como a ocorrida no “Arte no Aterro”, ou seja, traçar outros caminhos como um desvio da realidade que se apresenta.

No último domingo de Arte no Aterro, Hélio Oiticica comandou a manifestação por ele batizada de Apocalipopótese (fusão das palavras apoteose, hipótese e apocalipse) da qual participaram Antonio Manuel, Lygia Pape e Rogério Duarte. Este, por sua vez, contratou um adestrador de cães para se “apresentar” no Aterro com seus animais. Alguns lances de Arte no Aterro foram premonitórios. No dia seguinte à realização de Apocalipopótese, uma segunda-feira, a polícia empregaria jatos de água colorida e cães na perseguição aos manifestantes de mais uma passeata no centro do Rio de Janeiro contra a ditadura militar. Como se vê, a arte, quando levada à rua, acaba sempre ganhando uma moldura política. (MORAIS, 2013, p. 342).

A intenção de exteriorizar os trabalhos de artistas por meio desse evento foi um exercício de enfrentamento que acompanhou Morais frente a uma crítica situação política e cultural de um país arrasado pela violência ditatorial. Ela nos aponta as possibilidades e as potencialidades da arte que age sobre o meio no qual está inserida e tem a educação como parceira. Tal perspectiva mostra-se na afirmação:

Nessa época eu já defendia um processo de democratização e/ou dessacralização da arte, levando à rua a criatividade plástica dos artistas. Ao mesmo tempo afirmava que todas as pessoas são criativas, independentemente de sua origem social, situação econômica ou nível intelectual, ressaltando, porém, que nem todas as pessoas criativas se tornam artistas, assim como nem todos os artistas são necessariamente pessoas criativas. Muitos não passam, na verdade, de burocratas da arte. (MORAIS, 2013, p. 342).

A partir do direcionamento expresso por Morais e atentando-se sobre uma vista dos seus apontamentos a respeito da democratização da arte é possível conectá-la à concepção de compartilhamento com o público, com intuito de afetá-lo por meio da experiência que habita na Educação,<sup>7</sup> e ainda identificar uma intenção voltada ao partilhamento e à participação que abrangia as possibilidades de atuação para que a interlocução entre a arte e a educação acontecesse fora de um ambiente formal. Representou um escopo da arte e da educação que se configurava no coletivo num viés público e político.

Se por um lado a ação podia ser entendida como um intuito coletivo e democrático da arte, por outro, alguns críticos, como Vera Pedrosa, consideravam sua opinião no Jornal Correio da Manhã do dia 25 de dezembro de 1968 sobre a ação, reconhecendo-a como “interessante” e como uma “tentativa”.

A iniciativa de Frederico Morais, a “Arte no Aterro”, que tentou trazer a arte a um público não iniciado, foi uma das coisas interessantes do ano, pela sua abertura e seus resultados otimistas. Funcionou como incentivo à coesão entre os artistas de vanguarda, apoiando caminhos válidos para a nova arte, expandindo os seus limites e seu escopo. (PEDROSA, 1968, p. 3).

A ideia de “tentativa” que se tem de uma arte levada a um “público não iniciado”, como aponta Pedrosa, diz respeito a um pensamento segregador que existe desde muito tempo entre a arte e o que se denominou como seu público. Neste pensamento, a arte não é acessível para todos, apenas para alguns, levando em conta os fatores sociais, econômicos e culturais que separam as camadas

privilegiadas e as menos favorecidas de uma sociedade. Tal linha de pensamento compreende uma questão fundamental sobre a acessibilidade da arte. É certo que a arte foi concebida há muito tempo para poucos, parte de uma burguesia aristocrática e, portanto, longe dos menos favorecidos socialmente. Porém, Morais nos aponta para uma direção que toca profundamente na questão do acesso por meio da educação e da sua experiência pública aberta e aproximada, na qual aceita a apreciação estética dos “não iniciados” e troca com ela a fim de construir um conhecimento sensível e articulado politicamente, o que pode ser entendido como uma democracia de acesso, relação que dá tônica ao elo entre a arte, a educação e a política.

Nas palavras de Julio Le Parc (2009) é preciso vincular o fazer do artista a uma tentativa de “pôr em evidência, no interior de cada meio, as contradições existentes”. Uma atitude pode se estabelecer no meio em que o artista está inserido e com ele articular proposições a fim de questionar e instigar mudanças. O autor complementa:

É preciso adquirir uma lucidez maior e multiplicar as iniciativas na difícil posição daquele que, ao mesmo tempo em que está imerso em uma determinada realidade social, e ao mesmo tempo em que compreende sua situação, tenta tirar partido das possibilidades que se apresentam para produzir mudanças. (LE PARC, 2009, p. 200).

A fim de reiterar a máxima da relação tramada até aqui a respeito do evento e suas ligações propomos uma desmontagem e análise da chamada do evento publicada no Diário de Notícia do período e a transcrição do folheto que informava o público sobre a ação. A análise sobre publicação nos aponta uma compreensão de pontos fundamentais que estão explícitos no texto e que nos dão margem ao entendimento das correspondências artísticas, políticas e educacionais.

#### ARTE NO ATÉRRO

Pavilhão Japonês, de 06 a 28 de Julho

A arte é do povo e para o povo

É o povo que julga a arte.

A arte deve ser levada à rua (no atêrro) ou ali ser realizada.

Para ser compreendida pelo povo deve ser feita diante do povo, sem mistério. De preferência por todos, coletivamente.

Qualquer um pode fazer arte. E boa arte. Para tanto deve ver obras de arte Feitas (em exposições públicas) ou que estejam sendo feitas. E conversar, dar palpites sobre o que vê, diretamente com os artistas, críticos e professores.

E tudo isso será feito no atêrro. Durante um mês, o DIÁRIO DE NOTÍCIAS reunirá os melhores artistas plásticos da Guanabara para realizarem no atêrro (ali no Pavilhão Japonês defronte ao Cine Bruni-Flamengo) suas obras. E quem quiser poderá tocá-las, apalpá-las, modificá-las. E o artista estará perto para conversar com o povo, pedir sua opinião.

Crianças e adultos, pais e filhos, operários e estudantes, todo mundo, poderá, nos sábados e domingos pela manhã e à tarde aprender as mais variadas técnicas de arte, usando todos os materiais e instrumentos possíveis, os quais estarão à sua disposição.

TUDO ISSO GRÁTIS, SEM INGRESSOS OU INSCRIÇÕES.<sup>8</sup>

O texto, divulgado no Diário de Notícias,<sup>9</sup> que torna pública a ação de Frederico Morais, transcrito acima, nos indica caminhos para compreender a inclinação por uma atitude política e também um intuito de estabelecer relações entre arte e sua possibilidade na educação. Vemos destacado na primeira frase “A arte é do povo e para o povo”, que trata com atenção a ideia de que a arte pertence ao povo e dele está próxima independente de sua condição social, rompendo com as forças hegemônicas que categorizam a arte e direcionam seu público.

Redefinir o conceito de democracia, ampliando-o ao conjunto da vida social, permite redefinir, politicamente, as ações sociais que podem favorecer a sua construção enquanto sistema social fundado em ações democráticas em todas as esferas da vida social. Assim sendo, essas ações, desenvolvidas por subjetividades democráticas, supõem que estas últimas sejam tecidas através de processos reais de aprendizagens, formais e cotidianos, de saberes e valores democráticos. (OLIVEIRA, 2008, p. 127)

Desta maneira, apresenta-se a democracia do acesso popular ao cotidiano, propondo a construção de uma aprendizagem com bases democráticas e que neste contexto está explicitada na intenção de arte para o povo e sua reflexão num intuito educativo aberto e na coletividade. Tais expressões assinalam uma posição política com bases democráticas presentes num pensamento político social e sua forma de existência na arte.

Continuando a vista pelo texto transcrito, o pensamento político democrático de acesso segue adiante pelo mesmo caminho e aponta que “É o povo que julga a arte. A arte deve ser levada para a rua (no atêrro) ou ali ser realizada. Para ser compreendida pelo povo deve ser feita diante do povo, sem mistério. De preferência por todos, coletivamente.” Nesse trecho, sua locução concerne na afirmação da necessidade de participação do povo, de sua compreensão da arte que é apresentada, do julgamento, da percepção de maneiras múltiplas e da forma como com ela se relaciona.

O processo de aproximação, de julgamento e de compreensão da arte está sobremaneira explicitando um intuito de educação. A intenção, neste caso, vai além da apreciação, pois propõe que o olhar do público, que também é apreciativo, possa se manifestar, opinar, tocar a obra, propondo um fazer, ou seja, uma prática artística. “Qualquer um pode fazer arte. E boa arte. Para tanto deve ver obras de arte feitas ou que estejam sendo feitas. E conversar, dar palpites sobre o que vê, diretamente com os artistas, críticos e professores.”

O fazer e expressar-se estão explicitados ainda no trecho de chamamento que propõe “E quem quiser poderá tocá-las, apalpá-las, modificá-las. E o artista estará perto para conversar com o povo, pedir sua opinião”. Podemos identificar que o artista toma um ofício de mediar, praticar, indicar, experimentar junto das pessoas, uma característica presente numa possibilidade de educação aberta sem restritivos, pois poderiam participar todos: “Crianças e adultos, pais e filhos, operários e estudantes, todo mundo”. No trecho da chamada publicada no jornal vemos o intuito aberto que nos coloca defronte a duas questões principais aqui defendidas que é relação entre a educação e a arte democraticamente, de maneira a abranger todos sem as determinações de uma estratificação social.

Desse modo, fica evidente que a intenção era englobar numa ação as questões pertinentes do período e seu contexto político, que marcava opressões e violências, essa ação pode demonstrar a resistência frente a um regime opressor, cultivando assim a possibilidade de criar um ambiente favorável por meio da educação, a fim de promover um ambiente questionador dos modos de poderes estabelecidos e refletindo criticamente sobre os ocorridos sociais almejando, quem sabe, uma expansão de pensamento crítico.

Porventura essa seja uma alternativa em tempos obscuros atuais em que vivemos, pois o desejo implícito nesse evento, apesar de tratar de uma ação pontual, se relaciona por meio de uma crítica a um sistema de dominação no qual sempre estivemos sujeitados, seja na arte ou em outros campos sociais, tendo em vista uma noção hemisférica e as implicações sócio-políticas e suas causas ocorridas em nossos territórios. Uma política subversiva da arte pelo viés da educação.

Neste sentido, é importante assinalar que o poder colonizador que nos recai, tanto no que tange um saber hegemônico contido em todos os campos do conhecimento, especialmente na arte, quanto nas políticas culturais e sociais, ressaltam em nós a necessidade de buscar um quebra

poderes estabelecido, questionando-o de maneira combativa. É sabido que a ditadura, a censura, o fascismo e a dominação, que sempre exaltaram seu poder advindo de uma “herança” eurocêntrica que se prolonga até os dias atuais estão sendo colocados abaixo ao serem contestados. Atualmente, vemos articular por meio das políticas vigentes uma privação de acesso e um desmonte da educação pública, bem como o sucateamento da cultura e conseqüentemente da arte, que são ações que fazem parte de um intuito político.

Tais apontamentos podem ser compreendidos na afirmação abaixo:

É preciso, pois, examinar esses instrumentos de dominação e, em seguida, libertar cada um dos componentes do sistema da arte – a obra, o público, a crítica, o ensino, o museu, o próprio mercado nacional – para que, novamente juntos, possam servir como instrumento de aprofundamento de nossa realidade sócio-cultural e política. Só mediante um questionamento radical de cada um dos componentes do sistema da arte e da maneira como se relacionam entre si e na sociedade, poderemos libertar a arte latino-americana de sua dependência e, simultaneamente, ampliar seu campo de ação como instrumento de consciência revolucionária. (MORAIS, 1979, p. 14).

Identificamos, a partir da afirmação de Moraes em 1979, que as questões que cerceiam “a obra, o público, a crítica, o ensino, o museu, o próprio mercado nacional” estão relacionadas a um posicionamento combativo integrando os campos possíveis de articulação reflexiva, incluindo cada componente de um “sistema” da arte para uma emancipação ideológica e ainda política que seja “revolucionária”.

A ideia de uma necessidade de revolução frente à realidade que enfrentamos se estende até os dias atuais se considerarmos os constantes ataques astuciosos contra as manifestações artísticas nesses últimos tempos que visam enfraquecer instituições, universidades e escolas públicas. A situação atual nos faz pensar que pouca coisa aconteceu nesse sentido, nos últimos cinquenta anos, pois o apoio popular às ações de censura pode ser reflexo de um afastamento entre a população e a arte. Isso nos faz questionar se as abordagens educativas estão sendo efetivas ou se há uma onda de fundamentalismo se interpondo sobre as manifestações atuais na arte, na educação e, conseqüentemente, na sociedade.

## Relações atuais

Recentemente, vemos ser fechadas exposições e instituições importantes que assumem um posicionamento crítico às políticas atuais, trazendo à tona questionamentos, polêmicas e discordâncias, assim como os trabalhos dos artistas nos anos sessenta e em “Arte no Aterro”. Porém, a recusa pela reflexão, a não compreensão crítica e a ausência de alinhamento por parte de uma população a respeito dos trabalhos que podem questionar uma realidade social abrem um precedente para entendermos que a arte-educação inserida nos sistemas de ensino formais e não formais direcionados para a população no geral pode não ser satisfatória ou a arte está sendo atropelada por outras questões que são colocadas como de maior importância. Pensemos: o que o evento “Arte no Aterro” pode nos ensinar?

O cenário atual é fruto de um intuito político que se estabelece na atualidade, mas que tem antecedentes históricos, que trata a arte e a educação com pouca importância. Um exemplo claro são as leis de fomento à cultura e a representatividade da arte na carga-horária da educação básica. Os educativos dos museus e das outras instituições podem ser um amparo, mas é importante lembrar que eles não podem fazer tudo sozinhos sem uma interlocução entre o campo formal e o não formal.

Se há o que poderia ser chamado de saída, pode ser pela aproximação com a arte, como propunha Moraes, quando relata que o público “poderá tocá-las, apalpá-las, modificá-las. E o artista estará perto para conversar com o povo, pedir sua opinião. Crianças e adultos, pais e filhos, operários e estudantes, todo mundo” (MORAIS, 1968). Essa proposta interage com o público de uma maneira direta e o torna parte de uma reflexão que tem como matéria a arte e seus pontos de imbricamento, juntamente com o artista.

## Considerações

A relação entre arte, política e educação não se estabelece de maneira interdependente sem que haja influência do meio em que estão inseridas, ou seja, depende de seus autores que aqui estão incluídos todos aqueles que integram uma realidade social, incluindo os artistas.

Existiu no evento “Arte no Aterro” a intenção de refletir e fazer agir politicamente quando num determinado momento o aparelhamento público, bem como seus agentes, se voltaram contra o meio cultural e seus modos de expressão. A arte e a educação se apresentaram como formas de se manifestar politicamente. Nesse caso, foi o modo que se estabeleceu frente a uma condição imposta socialmente.

No entanto, não existem métodos a serem seguidos, pois o que acontece depende das diferentes realidades e da atualidade. Porém, é evidente que seja necessário marcar uma voz diante de um movimento político a fim de fazer agir sobre ele as questões e as necessidades sociais num pensamento no qual a educação está a favor de uma reflexão crítica sobre a sociedade e a arte não está distanciada disso. Se faz necessário e urgente compreender que tanto a arte quanto a educação já são por si só ações políticas, mas ainda há dificuldade em engendrar relações diante de um cenário insatisfatório para as questões sociais e culturais.

Cabe a nós questionar e criticar, mas ao fazê-los devemos ter consciência de: “ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia” (FREIRE, 2017, p. 69).

São questões de complexas definições e elas ainda perdurarão.

Será possível atingir reflexões políticas significativas junto da arte e da educação no contexto atual em que vivemos? Qual é o papel do artista/professor/pesquisador em tempos de tirania e fascismo?

As respostas que buscamos talvez não sejam objetivas, mas elas podem ser desdobradas em ações artísticas e educacionais nos diferentes campos da sociedade: na escola, no museu, nas redes e nas ruas. Precisamos urgentemente incorporar experiências artísticas como em “Arte no Aterro”, a fim de transformá-las conscientemente em ações combativas atuais em defesa da arte, da educação e da cultura.

Tendo em vista as ações de Frederico Morais, é inadiável que atuemos politicamente dentro de nossas áreas, no nosso cotidiano, na busca de uma ação significativa que possa colaborar na conquista da democracia de acesso à arte, à educação; tudo isso é política.

Ainda nos cabe questionar: “Que democracia é esta que encontra para a dor de milhões de famintos, de renegados?” (FREIRE, 2017, p. 31).

pós:

## REFERENCIAS

- BRETT, Guy. **Brasil experimental: arte/vida: proposições e paradoxos**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GOGAN, Jéssica; MORAIS, Frederico. **Domingos de Criação: uma coleta poética do experimental em arte e educação**. Rio de Janeiro: Instituto MESA, 2017.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 24 set. 2020.
- LE PARC, Julio. Guerrilha Cultural. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília. **Escritos de artistas anos 60/70**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- MORAIS, Frederico. Cronocolagem: Os domingos da Criação. In: DOMINGO de Criação: uma coleção poética do experimental em arte e educação. Coordenação e pesquisa de Jessica Gogan. Colaboração de Frederico Moraes. Rio de Janeiro: Instituto Mesa, 2017. p. 236-249.
- \_\_\_\_\_. Entrevista com Frederico Moraes [entrevista concedida a] Marília Andrés Ribeiro. **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 336-351, jan./jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. Introdução: resistir ou libertar. In: **Artes plásticas na América Latina: do transe ao transitório**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PEDROSA, Vera. **Jornal Correio da Manhã**. Edição 25, de dezembro de 1968, segundo caderno. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/correio-manha/089842>>. Acesso em: 15 maio 2020.

## NOTAS

---

- 1 Frederico Morais (1936 –) é crítico de arte, curador e professor.
- 2 O Aterro do Flamengo, inaugurado em 1965, também é conhecido como Parque do Flamengo, embora o nome oficial seja Parque Brigadeiro Eduardo Gomes.
- 3 O evento aconteceu entre os dias 6 e 28 de junho de 1968. (MORAIS, 2017, p. 236).
- 4 A Unidade Experimental foi um projeto criado por Frederico Morais, Cildo Meireles, Guilherme Vaz e Luiz Alphonsus no MAM/RJ, a fim de realizar experiências culturais em muitos modos de expressão. Contava com uma programação de cursos, exposições, conferências, debates e manifestações interdisciplinares. (MORAIS, 2017, p. 236)
- 5 Os Domingos da Criação foram eventos realizados por Frederico de Morais em 1971. Ao todo foram seis domingos, cada qual com uma proposta artística. Tratava-se de uma manifestação aproximada da ideia de ação coletiva e proposição mútua.
- 6 O Ato Institucional nº 5 foi instituído em 1968 em consequência da ditadura militar, foi considerado o mais violento, autoritário e repressor de todos.
- 7 A educação é aqui entendida numa concepção expandida, na qual ela pode acontecer em todos os campos da sociedade. É distanciada de uma perspectiva na qual a educação é compreendida como mera transmissão. Tal concepção toma como base as importantes contribuições de John Dewey (1979), Jorge Larrosa (2011) e Paulo Freire (2017) sobre as práticas, as experiências e a democratização da educação.
- 8 Transcrição da chamada do evento “Arte no Aterro” publicada no Diário de Notícias em 1968.
- 9 O Diário de Notícias foi um jornal que circulou na cidade do Rio de Janeiro, no qual Frederico Morais era responsável pelas páginas culturais.

# Sobre experiências interartes e educação: Madu e Terezinha Veloso, do Grupo Giramundo Teatro de Bonecos

*On interart experiences and education: Madu and Terezinha Veloso, from Giramundo Puppet Theater Company*

*Sobre experiencias interartes y educación: Madu y Terezinha Veloso, del grupo giramundo teatro de muñecos*

Cássia Macieira

Instituição: Universidade do Estado de Minas Gerais

E-mail: [macieiracassia@gmail.com](mailto:macieiracassia@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0757-0028>

## RESUMO:

Durante 22 anos o Grupo Giramundo Teatro de Bonecos firmou um convênio com a UFMG, promovendo, entre outros, convívios estéticos entre alunos e professores. Maria do Carmo Vivacqua Martins (Madu) e Terezinha Veloso, cofundadoras do grupo, atuaram como professoras-artistas na Escola de Belas Artes/UFMG, mantendo, concomitantemente, produções artísticas individuais e coletivas. A partir da imagem disparadora de um(a) boneco(a) e uma pintura como agenciadores da interdisciplinaridade, este artigo visa compreender a presença do(a) boneco(a) sob a perspectiva dos estudos interartes e da Educação e, a *práxis-poiesis* de ambas as professoras-artistas, mediante uma investigação qualitativa (percepções e construção social de sentido) por meio da A/R/Tografia: metodologia poética que evidencia a identidade dos artistas.

Palavras-chave: *Interartes. Educação. Giramundo. Artefato lúdico. Boneco.*

## ABSTRACT:

For 22 years, Giramundo Puppet Theater Company signed an agreement with UFMG in order to promote aesthetic gatherings between artists and students. Thus, Maria do Carmo Vivacqua Martins (Madu) and Terezinha Veloso, co-founders of the Group, acted as teacher-artists at the School of Fine Arts of that university, maintaining, simultaneously, individual and collective productions. Based on the trigger image of a puppet and a painting as agents of interdisciplinarity, this article seeks to understand the presence of the puppet from the perspective of Interart Studies and Education and, also, probe the *praxis-poiesis* of both teacher-artists. For this, a qualitative investigation (through perceptions and social construction of meaning) was carried out through A/R/Tografia: a poetic methodology that evidences the artists' identity.

Keywords: *Interarts. Education. Giramundo. Playful artifact. Puppet.*

## RESUMEN:

Durante 22 años, el Grupo Giramundo Teatro de Muñecos firmó un acuerdo con UFMG a fin de promover convivios estéticos entre artistas y estudiantes. De esa manera, Maria do Carmo Vivacqua Martins (Madu) y Terezinha Veloso, cofundadoras del Grupo, actuaron como maestras-artistas en la Escuela de Bellas Artes de aquella universidad, manteniendo, simultáneamente, producciones individuales y colectivas. Por medio de la imagen desencadenante de un títere y de una pintura como agentes de la interdisciplinarietà, este artículo busca comprender la presencia del títere desde la perspectiva de los Estudios Interartes y de la Educación, además de explorar la *praxis-poiesis* de ambas las maestras-artistas. Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa (percepciones y construcción social de significado) a través de la A/R/Tografía: metodología poética que resalta la identidad de los artistas.

Palabras clave: *Interartes. Educación. Giramundo Teatro de Muñecos. Artefacto lúdico. Títere.*

Artigo recebido em: 15/05/2020  
Artigo aprovado em: 22/09/2020

Durante mais de duas décadas (1977-1999),<sup>1</sup> o Grupo Giramundo Teatro de Bonecos<sup>2</sup> manteve um convênio<sup>3</sup> com a Universidade Federal de Minas Gerais, promovendo convívios de caráter educacional e estético, ofertando estágios, ministrando matérias irregulares<sup>4</sup> na Escola de Belas Artes (EBA) e propondo imersões aos alunos nas edições anuais do Festival de Inverno da UFMG. O Giramundo foi criado em 1968/70,<sup>5</sup> em Belo Horizonte, pelos artistas plásticos Álvaro Apocalypse (1937-2003), Terezinha Veloso (1936-2003) e Maria do Carmo Vivacqua Martins (Madu). Antes da formação do grupo, as cofundadoras haviam sido alunas<sup>6</sup> de Apocalypse<sup>7</sup> na Escola de Belas Artes.

Era prática do Giramundo convidar outros profissionais – artistas e amigos professores, como Marlene Trindade, Cherri, Wilde Lacerda, Eduardo de Paula, Mário Zavagli, Márcio Sampaio, Júlio Spíndola e Sandra Bianchi – como colaboradores em vários espetáculos, sendo os dois últimos nomes participantes longevos. O Grupo destacou-se, no Brasil e internacionalmente, devido a alguns aspectos, são eles: a própria estética dos bonecos (investigações pictóricas, interesse pelas formas populares); o interesse pelo anacronismo, pela psicanálise e pelo grotesco;<sup>8</sup> a materialidade vernacular; o diálogo interartes; as pesquisas visuais; e a valorização da cultura popular brasileira. Todos eles foram caros à montagem de espetáculos multiculturais e anti-hegemônicos, que priorizaram encenações, entre outras, tais como colagens heterogêneas de materiais<sup>9</sup> e transcrições verbovisuais literárias.

Vale afirmar que ao defenderem tais proposições, os criadores do grupo – educadores e artistas – estavam cientes de que a educação multicultural “é uma experiência humana comum e não uma descoberta recente das sociedades modernas e etnicamente complexas” (RICHTER, 2003, p. 26).



Fig. 1 – Foto oficial dos fundadores do Giramundo Teatro de Bonecos, Álvaro Apocalypse, Madu Vivacqua e Terezinha Veloso, 1992  
Fonte: SAMPAIO, 2011, p. 133.

De volta aos criadores do Giramundo, Madu graduou-se em 1972 e aposentou-se, como professora, em 1993, mantendo até hoje seu ateliê na cidade de Lagoa Santa. Também lecionou Desenho na UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto) e no Centro Pedagógico da UFMG. Na EBA, foi orientadora do Atelier de Pintura e cofundadora da disciplina Aquarela. Na mesma Escola, Terezinha Veloso foi professora de Teoria da cor e Desenho e pintura, e orientava alunos do Grupo Giramundo. Formada em Escultura e com vasta participação em mostras nacionais e estrangeiras, em suas obras (aquarelas, esculturas, objetos, pinturas) há primazia da figura humana e de bonecos. Já no acervo de aquarelas de Madu, observa-se a predominância da temática do Realismo fantástico. Ambas detêm acuidade perceptiva tanto para o estudo das formas e das cores quanto para a construção e o acabamento de bonecos, permitindo-nos atestar que alcançaram o domínio de sua *práxis-poiesis*.

Durante sua trajetória profissional, Madu e Terezinha mantiveram suas produções artísticas individuais paralelamente à carreira de formação de artistas e à imersão no Giramundo. Neste, participavam nas montagens cênicas anuais atuando e colaborando com a criação e a manipulação dos bonecos, com as decisões estéticas, com os figurinos, com os acabamentos, com os ensaios, com as viagens, com a preservação do acervo e com a orientação de estagiários.



Fig. 2 – *Marionete Marilda*, por Madu, 1985, madeira  
Fonte: SAMPAIO, 2011, p. 33. Tratamento da imagem: Gabriela Magalhães.



Fig. 3 – *Natureza-morta*, por Terezinha, 1987, acrílica sobre tela, 60x40cm  
Fonte: Acervo Beatriz Apocalypse. Foto: Ricardo Da Matta.

Segundo Madu, a boneca *Marilda* (Fig. 2)<sup>10</sup> foi usada muitas vezes por Terezinha, em aulas de pintura na Escola de Belas Artes, como elemento das cenas de natureza-morta. Sua preferência pela boneca nos leva a sugerir o seu interesse pelo inacabamento, pela materialidade, pelo brinquedo, pelas proporções e pela escala. Porém, segundo a criadora de Marilda,

não é que houvesse uma preferência desta boneca pela Tereza... é que ela estava sempre disponível, não pertencia a nenhum elenco. Certamente que se tornava curiosa como modelo, porque estava desnudada, com vários detalhes dos mecanismos a serem observados pelo aluno.<sup>11</sup>

De fato, a escolha de um boneco como elemento constitutivo do cenário de uma natureza-morta permite-nos pensar esse objeto como um afeto da artista-educadora, revelando-lhe uma estética própria afinada com os projetos do Giramundo. Da mesma forma, por haver proposto aos alunos a linguagem do teatro de bonecos (ou em outros termos, o teatro de formas animadas), a escolha de Terezinha também foi uma forma de consolidar a proposta interartes na universidade. Sobre a percepção sensível de um dado material, vale destacar as palavras de Bruno Oliveira Aroni (2010, p. 5) quando declara que a materialidade é importante porque ela é o cultivo da imaterialidade, e também quando pontua que “a cultura material surge como um lugar privilegiado para se observar como se cristalizam as intencionalidades humanas”.

As experiências interartes nos percursos profissionais e pedagógicos de Madu e Terezinha sempre inspiraram dedicação, estendendo-se do campo da pesquisa plástico-visual ao campo das ações. Nesse trajeto, o boneco confirmou-se como modo de agenciamento e como dispositivo interdisciplinar. Tais gestos podem ser trazidos para o contexto universitário atual, no desejo de romper com os isolamentos das disciplinas nas grades curriculares. Para Ana Mae Barbosa (1998, p. 45), há diferença entre um mero professor e o educador: “enquanto um segue modelos, o outro submete o modelo à sua linguagem pessoal”.

Compreender a produção artística de Madu e Terezinha Veloso no contexto da Escola de Belas Artes e do Grupo Giramundo, enquanto professoras-artistas, requer tomar o boneco como objeto “mixmídia” – de qualidade intermediática e interartes – conceitos fundamentados pela Estética Comparada. Assim, como postula Irina Rajewsky (2012, p. 16), perspectivas intermediáticas são como “visões sobre o cruzamento das fronteiras entre mídias e a hibridização; em particular,

---

MACIEIRA, Cássia. **Sobre experiências interartes e educação: Madu e Terezinha Veloso, do Grupo Giramundo Teatro de Bonecos.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20652>>

apontam para uma consciência intensificada da materialidade e midialidade das práticas artísticas e culturais em geral". Já o termo "interartes" significa a relação entre duas ou mais artes, ou seja, que se dá *entre*; *inter*: relação mútua, de paralelismo, mixagem, ruptura, concordância, influência, interação, reciprocidade, aproximação.... Sob esse prisma, entende-se a arte como gênero, linguagem, disciplina, meio de expressão humana, conjunto de signos e significantes (com especificidade e autonomia), mídia, mídia plurimidiática (a exemplo da ópera e do *happening*), combinação de mídias e intermidialidade – um fenômeno ocorrente entre mídias e uma categoria de análise crítica.

No caso da boneca *Marilda* (Fig. 2) e do quadro *Natureza-morta* (Fig. 3), a pintura remedia (recita) a boneca, o que credencia a prática de suas autoras, Madu e Terezinha, como abordagens "interartes", isto é, que provocam relações e que podem, portanto, ser ajustadas às diferentes disciplinas ofertadas nas escolas de artes. O boneco como objeto plástico, híbrido e tema, esteve presente na produção de artistas e *designers* consagrados, como Paul Klee, Annette Messenger, Nelson Leirner, Louise Bourgeois, Hans Bellmer, Hannah Hock, Farnese de Andrade, Picasso, Henri Rousseau e Niki de Saint Phale. Também inspirou a criação de artistas populares brasileiros, a exemplo de Mestre Vitalino, como retratou Lina Bo Bardi na mostra "A mão do povo brasileiro", montada em 1969 e remontada em 2016, registrado em "A mão do povo brasileiro" organizada por Adriano Pedrosa e Tomás Toledo. A plasticidade do boneco e sua natureza permeável e híbrida, não raro, suscitam um já conhecido embate a respeito de seu estatuto de objeto artístico:

Durante o século XX na Europa, sucessivos movimentos de vanguarda permitiram que marionetistas e artistas visuais (uma palavra que apareceu precisamente neste século, não por acaso) se encontrassem e trabalhassem juntos: Bauhaus, Surrealismo, a *art brut* – para citar apenas alguns – derrubaram as partições que a rigidez estética, política e social haviam construído entre eles. [...] Simbolismo, Dadá, Bauhaus, Futurismo, Arte cinética "batem o martelo" e veem no boneco o instrumento sonhado para fazer falar o movimento, experimentar a liberdade com rigor e buscar a pulsação da vida ou mesmo do peito. Sophie Taeuber-Arp, Paul Klee e Fortunato Depero colocam em prática suas teorias e constroem pontes entre a integridade do gesto e o sinal que parece ser uma prerrogativa do boneco, graças a este, finalmente liberado do jugo figurativo (CONTAMIN, 2004, tradução nossa).<sup>12</sup>

O boneco pode ser investigado e experienciado por artistas-educadores em função de seu caráter de objeto de pesquisa estética (plástico-visual bidimensional e tridimensional) e de pesquisa processual (permite o inacabamento e, conseqüentemente, experimentações); também em função

de sua forma-conteúdo (não dicotômica; fusão); de sua temática mnemônica (erros e repetições; repertórios) e de seu potencial pertencimento ao cotidiano do artista (subjetividades). Bonecos suscitam relações interartes e estimulam a imaginação, sendo esta, como pontua Azevedo,

passível de ser aprendida e apreendida por qualquer pessoa, sem distinções preestabelecidas de 'dotes artísticos'. Penso que a capacidade imaginativa do artista é obtida pelo estudo, pelo trabalho exaustivo e pela pesquisa, e não como algo dado (AZEVEDO, 1995, p. 17).

No Brasil, o termo "boneco" é muito comum entre os bonequeiros, usado, inclusive, para designar todos os gêneros afins. Já a palavra "marionete" dá nome aos bonecos que contêm fios e são manipulados por uma cruzeta. Para Ana Maria Amaral (1991, p. 69), pesquisadora, educadora, bonequeira e criadora da disciplina Teatro de Bonecos da USP, "boneco é o termo usado para designar um objeto que, representando a figura humana ou animal, é dramaticamente animado diante de um público". A essa definição, ela acrescenta:

Em Inglês, existe o termo *puppet* que não se vincula ao termo *doll*. Em Português, não temos uma palavra exclusiva para o teatro de bonecos. Títere seria a mais apropriada, mas não é usada por se aproximar muito do Espanhol. E em congresso realizado em Ouro Preto, em 1977, pela Associação Brasileira de Teatro de Bonecos, foi decidido que a palavra boneco seria a mais indicada.

O pesquisador e professor Nini Beltrame (2006) nos recorda que ao longo dos anos houve mudanças terminológicas importantes no cenário brasileiro do teatro de bonecos:

[...] 'bonequeiro' passou a ser a nomenclatura corrente. Mas este consenso não durou muito. Logo, apareceram outros nomes com a justificativa de que 'bonequeiro' é expressão mais adequada para quem trabalha com boneco do tipo antropomorfo e, por isso, não aglutina outras importantes tendências mais contemporâneas desta linguagem. Posteriormente, a denominação mais aceita foi 'manipulador', porque creditava a este artista a responsabilidade da encenação. No entanto, muitos profissionais da área passaram a considerá-la inadequada porque pressupõe uma relação verticalizada do ator sobre o boneco ou objeto. Esta visão não contempla um aspecto fundamental no trabalho deste artista, o diálogo entre a matéria de que é feito o títere, os mecanismos de articulação e manipulação, assim como as intenções do manipulador. Ou seja, a relação que se estabelece entre o artista que se expressa com bonecos e objetos ou formas animadas é mais complexa do que a palavra 'manipulador' confere. Certamente por isso, mais recentemente é frequente o uso de nomenclaturas como 'ator-manipulador', 'ator-bonequeiro', 'ator-animador'. São duas as novidades postas nessas expressões: a primeira é a ideia de 'animar' o objeto inanimado, a ideia de dar vida a algo; e a

segunda diz respeito à presença do bonequeiro como ator, como compositor da cena. É neste momento que se configura, de modo mais visível, a concepção de que este artista é ator, é intérprete (BELTRAME, 2006, p. 34).

Nota-se que a terminologia 'bonecos' é flexível e vem sendo construída e alterada de diferentes formas no Brasil. Em Minas Gerais, por exemplo, educadores e artistas adotam, preferencialmente, o vocábulo 'boneco', mesmo quando o objeto retrata uma figura feminina; afinal, trata-se de representação de uma forma humana (ou não). No que tange à criação e ao ensino do boneco, em seu viés dialógico, propõe-se pensar a questão abrangendo as inúmeras apropriações realizadas pelas Artes Plásticas, Cinema, Vídeo, Dança, Literatura, Música e Teatro, considerando-se os aspectos interdisciplinar (integração de prática e teoria) e multidisciplinar (trabalho conjunto de professores). A ideia é fomentar iniciativas de caráter político e social nos campos da Educação e das Artes. Para Ana Mae Barbosa:

O ensino ou educação é um processo de autorregulação dialógica com o meio circulante, o que leva Paulo Freire a dizer: 'Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo'. O professor é o facilitador desta mediação com o mundo (BARBOSA, 1985, p. 159).

A essência lúdica do boneco proporciona condições favoráveis de troca e de relações de corpos, disponíveis para o conhecimento. Todavia, o boneco tem sido muito criticado, generalizado e categorizado erroneamente como gênero menor, fantoche, sobretudo em seu papel de ferramenta disparadora e discursiva em sala de aula, em sua vocação de objeto didático apto a exemplificar processos e conteúdos de ensino. Na verdade, assim como Pimentel (2004), entende-se que:

Aprender/ensinar Arte é, portanto, tarefa muito mais complexa do que o simples ensino de técnicas ou o uso de materiais artísticos em atividades prazerosas. Exige um investimento de completude constante, para que as experiências sejam significativas tanto para o professor quanto para o aluno (PIMENTEL, 2004, p. 71).

O boneco é, por si só, um elemento mixmídia, e por isso se constitui de vários códigos, sistemas signícos e associações, como com o desenho, a escultura, a pintura, a textura, a fisionomia, a representação, a escala, a forma, o gênero. Segundo o comparativista Claus Clüver (2006, p. 11), "sempre existe nos processos intertextuais de produção e recepção textual um componente intermediático". No que diz respeito aos modos de recepção dos bonecos, Philippe Genty (2008, p. 136), um dos

grandes encenadores dos séculos XX e XXI, reconhece que esse objeto “possui o poder de regredir até um misticismo ultrapassado, mas recusar a existência desse reservatório de imaginário e de fantasma é privar-se de uma fonte inesgotável de criatividade e de investigação”.

O Giramundo nasce a partir do repertório de *expertises* de seus membros – aquarelistas, desenhistas, escultores e pintores –, cujas habilidades, operando cada qual com suas construções imaginárias e embates cotidianos, promoveram no grupo uma prática interartes. Elevar o boneco ao estatuto de obra de arte (e de objeto cênico) sempre foi a força motriz e o índice do percurso criativo de todos. Como coletivo de artistas, o Giramundo consolidou, na Escola de Belas Artes e para todos os que acessaram suas pesquisas e produções, o entendimento desse conceito por meio da *poiesis* e da *práxis*. Ao ser questionado sobre o procedimento dramático do Grupo, Álvaro Apocalypse falou sobre o seu interesse pela dramaturgia visual:

A nossa proposta é a de um teatro que se situa exatamente entre as artes plásticas e cênicas. Pretendemos estudar a linguagem da forma em movimento. Simplificando, eu diria que nós buscamos a expressão através da forma em movimento e iluminada. Não nos interessamos, a não ser em raríssimas ocasiões, pela dramaturgia tradicional. Buscamos uma linguagem plástica, visual e cênica, daí a preferência que temos tido nos últimos anos por fazer pesquisas e investigações exatamente nestes territórios (APOCALYPSE *apud* TIBURSKI, 1997, p. 110).

Madu e Terezinha, ao investigarem a plástica das formas e a construção dos objetos, conjugando a esse exercício outras demandas como artistas, educadoras, mães e mulheres, certamente impregnaram seu trabalho com subjetividades plurais, tal como “um movimento feito de sensações, ações e pensamentos, sofrendo intervenções do consciente e do inconsciente” (SALLES, 1998, p. 27). A escolha (em detrimento de outras) por exercerem inúmeras funções no Grupo e, simultaneamente, atuarem como artistas-professoras requer a compreensão de que ambas se identificavam e se reconheciam como sujeitos efetivamente afetados pelas articulações intrínsecas ao seu fazer artístico. As tendências poéticas de cada uma foram se definindo ao longo do tempo, em meio a embates, aprendizados e diálogos inter e intrapessoais. Como bem pontua Velho (2006):

O artista como indivíduo negocia e elabora sua identidade singular dentro de uma cultura, de códigos e de relações sociais de que faz parte e que transforma com sua obra. A condição do artista como sujeito criador só pode ser devidamente

compreendida se pudermos avaliar o espaço sociocultural (tradições, costumes, padrões, valores) em que se move, não como um autômato, mas como reinventor de códigos e linguagens (VELHO, 2006, p. 139).

Ao trabalhar com bonecos, não se pode negar que, pressupõe um contexto lúdico e de diferentes combinações inusitadas no qual cada processo criativo infere o outro, tratando-se então, processo e resultado, de reelaborações. Conforme aponta Cecilia Salles (1998, p. 89) em **Gesto inacabado**, “o ato criador manipula a vida em uma permanente transformação poética para a construção da obra: as combinações são singulares”. Da *práxis* e da *poiesis* das artistas Madu e Terezinha Veloso decorreram interrelações: da amálgama de conhecimento tácito adquirido nas viagens, dos erros e acertos de cada montagem teatral. Podemos associar tais experiências às palavras de Hernández:

a tradição de Dewey (1949) é que o conhecimento pode também derivar da experiência. E uma forma genuína de experiência é a artística. Este reconhecimento da experiência artística levou Sullivan (2004) a propor um enfoque de investigação que permite teorizar a prática das artes visuais situando-a em relação a três paradigmas: o interpretativo, o empirista e o crítico (HERNÁNDEZ, 2013, p. 43).

Contudo, pode-se afirmar que tanto Madu quanto Terezinha colocaram a criatividade a serviço do ensino, da pesquisa e da aprendizagem, tendo o boneco, invariavelmente, como agenciador, dispositivo de afeto e, claro, como disparador de novas maneiras de se pensar. Ao mesmo tempo em que se colocavam como aprendizes, interpretando e experienciando metodologias estético-plásticas inéditas, as artistas-educadoras estimularam seus alunos a desenvolver processos investigativos. Dentre um emaranhado de formas, materiais e ensino informal, a cumplicidade de mestres e alunos, no galpão “vívido” do Grupo Giramundo (durante 22 anos funcionou no anexo da EBA/UFMG), gerou uma linguagem híbrida e provocativa, contaminando também as aulas “regulares” das artistas-professoras.

Assim, é coerente afirmar que a trajetória docente de ambas traduz-se em uma prática atrelada à pesquisa visual, fundamentada e organizada, sem regras, com entrelaçamentos culturais, enfrentamentos de similaridades e diferenças e trocas entre artistas. O Giramundo não é por acaso um dos maiores coletivos de teatro de bonecos do Brasil e do mundo (Teatro de Animação)<sup>13</sup>. Multidisciplinar e de forte presença feminina, o Grupo marcou a docência com vitalidade e instituiu a criação de bonecos na Escola de Belas Artes da UFMG como uma “partilha do sensível”.

---

MACIEIRA, Cássia. **Sobre experiências interartes e educação: Madu e Terezinha Veloso, do Grupo Giramundo Teatro de Bonecos.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20652>>

## REFERENCIAS

- AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas**: máscaras, bonecos, objetos. São Paulo: Edusp, 1991.
- APOCALYPSE, Álvaro. Mercado de trabalho. *In*: TEODORO, Maria de Lourdes (Org.). **Ensino das Artes na Universidade**: textos fundantes. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-84.
- ARONI, Bruno Oliveira. Por uma etnologia dos artefatos: arte cosmológica, conceitos mitológicos. **Revista Proa**, Campinas, n. 2, v. 1, p. 1-27, 2010. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/2376>>. Acesso em: 21 out. 2020.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. Sobre a dramaticidade no ensino da Arte: em busca de um currículo reconstrutivista. *In*: PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (Org.). **Som, gesto, forma e cor**: dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1995. p. 14-43.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BEAUCHAMP, Hélène; GARCIN-MARROU, Flore. Introduction. *In*: BEAUCHAMP, Hélène; GARCIN-MARROU, Flore; HAESEBORECK, Élis *et al.* **Les scènes philosophiques de la marionette**. Montpellier: Éditions L'Entretemps; Institut National de la Marionnette, 2016. p. 11-22.
- BELTRAME, Valmor. Manipulador, ator-animador e outras nomenclaturas. **Revista FENATIB**, Blumenau, p. 34-36, 2006. Disponível em <<https://cbitj.org.br/wp-content/uploads/2020/07/cbitj-revista-8-e-9-fenatib-prog-2006.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2020.
- CLÜVER, Claus. Inter Textus/ Inter Artes/ Inter Media. **Aletria**, Belo Horizonte, n. 14, p. 11-41, jul.-dez., 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1357>>. Acesso em: 21 out. 2020.
- CONTAMIN, Laurent. Marionnettes d'Artistes. *In*: INSTITUT INTERNATIONAL DE LA MARIONNETTE. **Catalogue d'exposition Marionnettes d'Artistes**. Charleville-Mézières: Musée de l'Ardenne, 2004. Disponível em: <[www.laurent-contamin.net](http://www.laurent-contamin.net)>. Acesso em: 13 mai. 2020.
- GENTY, Philippe. Uma viagem entre percepção, forte impressão e interpretação. **Móin-Móin**, Jaraguá do Sul, v. 5, ano IV, p. 129-142, 2008.
- GRUPO GIRAMUNDO TEATRO DE BONECOS. Site. Apresenta informações variadas sobre o grupo. Disponível em: <<http://giramundo.org/>>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em Arte**: A/R/Tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 39-62.

PEDROSA, Adriano; TOLEDO, Tomás; GONZÁLEZ, Julieta (Orgs.). **A mão do povo brasileiro, 1969/2016**. São Paulo: Masp Editora, 2016.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino de arte no século XXI. **Revista do Instituto Arte das Américas**, v. 1, ano II, jul.-dez. 2004.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Inters\_tícios – inter\_tiscos. **Revista ARS**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 124-131, jul.-dez. 2012.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Limites em expansão**: licenciatura em Artes Visuais. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1999.

RAJEWSKY, Irina O. Intermedialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. *In*: DINIZ, Thais Flores Nogueira. **Intermedialidade e Estudos interartes: desafios da arte contemporânea**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 51-74..

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

SAMPAIO, Márcio. **Álvaro Apocalypse**. Belo Horizonte: V&M; Ministério da Cultura, 2011.

TIBURSKI, João Carlos. Álvaro Apocalypse: a magia dos bonecos. **Revista Continente Sul/Sur**, Porto Alegre, n. 5, ano II, p. 109-113, out. 1997.

VELHO, Gilberto. Autoria e criação artística. *In*: SANTOS, Gilda; VELHO, Gilberto. **Artifícios e artefactos**: entre o literário e o antropológico. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 135-141.

## NOTAS

1 Em 1999, rompe-se a parceria firmada desde 1977 entre a Universidade Federal de Minas Gerais e o Giramundo, que previa a cessão de espaços da instituição para a montagem da oficina da companhia e para suas atividades. O Giramundo, então, deixa o campus da UFMG e se transfere para uma casa no bairro Floresta, onde instala suas oficinas e, posteriormente, o Museu Giramundo (SAMPAIO, 2011, p. 279).

2 “O Giramundo foi criado em 1970, em Belo Horizonte, pelos artistas plásticos Álvaro Apocalypse, Tereza Veloso e Madu. O grupo montou 36 espetáculos, construindo um acervo de aproximadamente 1.500 bonecos. A atenção plástica e o cuidado técnico na construção de bonecos e espetáculos, aliados ao interesse pela cultura brasileira, proporcionaram reconhecimento nacional ao Giramundo, colocando-o na história do Teatro Brasileiro”. Informação extraída do site do Grupo – <http://giramundo.org/>.

3 “Também sob a forma de convênio, a EBA/UFMG abriga o Giramundo Teatro de Bonecos, formado por alguns de seus professores, que além de sua atividade normal de criação e apresentação de espetáculos de forte apelo visual (daí a razão de encontrar-se em uma Escola de Belas Artes) oferece curso de extensão, participa de trabalho de criação com outros grupos, escolas e entidades e oferece estágio a alunos da Escola e a outros interessados” (APOCALYPSE, 2018, p. 83-84).

4 Álvaro Apocalypse propôs que a disciplina Teatro de Bonecos fosse inserida na grade curricular. “Em 1979, foi encaminhado novo projeto de reformulação curricular para o curso de Belas Artes [...]. Nessa versão, a proposta é de que haja apenas um curso de Bacharelado em Artes Plásticas com dez áreas de concentração, compostas pelas oito anteriores mais Restauração de Pinturas e Esculturas e Teatro de Bonecos, incluídas em função de várias professoras da EBA/UFMG atuarem nestas atividades. Foram instituídos os ateliês, em quatro semestres obrigatórios de 300 horas cada. Para cada área de concentração, havia uma disciplina introdutória correspondente, na qual eram fornecidos os conhecimentos básicos específicos. A aluna deveria totalizar 2.295 horas de disciplinas Obrigatórias, 180 horas de Complementares Obrigatórias e 60 horas de Eletivas, perfazendo 2.535 horas” (PIMENTEL, 1999, p. 138).

5 Segundo Madu – cofundadora do Grupo –, em entrevista concedida à autora em 24 de setembro de 2020, não existe uma data de fundação do Grupo Giramundo, e comumente é usado o ano de 1970 por ter sido o período de criação do primeiro espetáculo público. Mas mesmo antes de 1969 já havia encontros, discussões, pesquisa e criações de bonecos.

6 Depoimento de Madu sobre o professor Álvaro Apocalypse: “Todos nós fomos premiados com revelações contundentes, capazes de nortear caminhos, desvendar mistérios da conflitante convivência com o espaço em branco e dali extrair o universo mágico que chamamos de arte” (SAMPAIO, 2011, p. Apresentação).

7 “Em 1981, presta concurso para progressão na carreira de magistério; é aprovado com a defesa do Memorial intitulado **Memórias recentes de um velho doido por desenho**, tornando-se Professor Titular. Aposenta-se em 1990 e, seis anos depois, a Congregação da Escola de Belas Artes da UFMG outorga-lhe o título de Professor Emérito, como reconhecimento por sua fundamental contribuição no ensino das artes”. (SAMPAIO, 2011, p. 45).

8 Segundo Bakhtin (2010, p. 29), nos séculos XVII e XVIII, “enquanto reinava o cânon clássico nos domínios da arte e da literatura, o grotesco, ligado à cultura cômica popular, estava separado deles, e ou se reduzia ao nível do cômico de baixa qualidade ou caía na decomposição naturalista”.

Como exemplo, ver imagens dos espetáculos *Giz; As relações naturais* e *Antologia Mamaluca* no site do grupo: <<http://giramundo.org/>>.

9 Como exemplo, ver imagens dos espetáculos *Giz; As relações naturais* e *Antologia Mamaluca* no site do grupo: <<http://giramundo.org/>>.

10 Essa boneca não foi criada especificamente para o Giramundo; é fruto de uma investigação artística de Madu a fim de presentear a amiga Marilda, madrinha de sua filha.

11 Entrevista concedida por Madu à autora em maio de 2020.

12 Do original: “Au cours du vingtième siècle en Europe, les avant-gardes successives ont permis aux marionnettistes et aux artistes plasticiens (mot apparu précisément durant ce siècle, ce n’est pas un hasard) de se rencontrer et de travailler ensemble: le Bauhaus, le Surréalisme, l’art brut – pour ne citer qu’eux – ont abattu les cloisons que des rigidités tant esthétiques que politiques et sociales avaient érigées entre eux. [...] Le symbolisme, Dada, le Bauhaus, le futurisme, l’art cinétique enfoncent le clou et voient dans la marionnette l’instrument rêvé pour faire parler le mouvement, expérimenter la liberté dans la rigueur et chercher la pulsation de la vie ou sein même de la forme. Sophie Taeuber-Arp, Paul Klee, Fortunato Depero mettent en

## NOTAS

---

pratique leurs theories et construisent, grâce à des poupées enfin libérées du carcan figurative, des ponts entre les intégrité du geste et du signe qui semble être l'apanage de la marionette".

13 No Brasil, usa-se o termo 'Teatro de Bonecos'; porém, nota-se que as terminologias 'Teatro de Animação' e 'Teatro de Formas Animadas', são também hoje adotadas por abarcarem objetos, bonecos e outras formas.

# Experimentações com o cordel no jogo teatral

*Experimentations with cordel on theatre games*

*Experimentaciones com el cordel em el juego teatral*

Lara Barbosa Couto

Instituição: Universidade Vila Velha

E-mail: [laracoutlc@gmail.com](mailto:laracoutlc@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6154-1498>

Elton Linton Oliveira Magalhães

Instituição: Instituto Federal Baiano

E-mail: [eltonveota@gmail.com](mailto:eltonveota@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5518-1780>

## RESUMO:

Pretende-se analisar estratégias e abordagens de cruzamento entre o jogo teatral na sala de aula e a literatura de cordel, visando o aprimoramento dos estudantes em cena e uma aproximação com o cordel e suas características. Os procedimentos têm em vista uma experiência multidisciplinar na qual alunos participantes possam vivenciar aspectos fundamentais dos jogos teatrais e da literatura de cordel tradicional. A experimentação conjunta parte de aspectos fundamentais da escrita de cordel: a métrica e a rima, que se transformam em regras de jogo nas proposições metodológicas. Da mesma maneira, os aspectos fundamentais para os jogos spolinianos – o “quem”, o “onde” e o “o quê” – podem servir de princípio para a produção de folhetos, incentivando a produção de dramaturgias em cordel.

Palavras-chave: *Jogos Teatrais. Literatura de Cordel. Procedimentos criativos. Pedagogia das artes cênicas.*

## ABSTRACT:

It is intended to analyze interlacement strategies and approaches between theatre games in the classroom and cordel literature, aiming to improve the students' performance on stage as well as their acquaintance with cordel literature and its characteristics.

---

COUTO, Lara Barbosa; MAGALHÃES, Elton Linton Oliveira. Experimentações com o cordel no jogo teatral.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.19897/>>

The procedures regard multidisciplinary circumstances in which the participating students may experience fundamental aspects of theatre games and traditional cordel literature. The combined experimentation originates from fundamental aspects of cordel writing: the metrics and rhyming, which become game rules within the methodological propositions. Likewise, the fundamental aspects of Spolin's games – the “who”, the “where” and the “what” – may serve as foundations for the making of cordel literature pieces, stimulating cordel playwriting.

Keywords: *Theatre Games. Cordel Literature. Creative Procedures. Performing Arts Pedagogy.*

#### RESUMEN:

Se pretende analizar estrategias y enfoques de cruce entre el juego teatral en clase y la literatura de cordel, a fin de promover el progreso de los estudiantes en la escena y su aproximación con el cordel y sus características. Los procedimientos apuntan a una experiencia multidisciplinaria en la que los estudiantes participantes pueden experimentar aspectos fundamentales de los juegos teatrales y de la literatura tradicional de cordel. La experimentación conjunta parte de aspectos fundamentales del cordel: métrica y rima, que se convierten en reglas del juego en las proposiciones. Del mismo modo, los aspectos fundamentales para los juegos spolinianos – el “quién”, el “dónde” y el “qué” – pueden servir como principio para la producción de folletos, fomentando la producción de dramaturgias en cordel.

Palabras clave: *Juegos Teatrales. Literatura de Cordel. Procedimientos Creativos. Pedagogía de las Artes Escénicas.*

Artigo recebido em: 11/05/2020  
Artigo aprovado em: 22/09/2020

As reflexões em torno do uso pedagógico dos jogos e sua participação na aprendizagem e no desenvolvimento de competências e habilidades são uma recorrência em diversas áreas de estudo. Neste trabalho, pretende-se analisar possíveis estratégias e abordagens de cruzamento entre o jogo teatral na sala de aula e a literatura de cordel, visando o aprimoramento técnico dos estudantes em cena e uma aproximação com a linguagem do cordel e a aprendizagem de suas características.

A literatura de cordel, também chamada de literatura popular ou folheto de cordel, é um campo vasto inserido no universo da Literatura Brasileira e tem ligação forte com a cultura nordestina, especialmente em seus primórdios. Seu nome tem origem na Península Ibérica, mais especificamente em Portugal, porém sem maiores semelhanças entre o que era produzido lá e o cordel brasileiro. Enquanto o cordel português se referia a textos já consagrados, expostos em cordas e comercializados em forma de folhas avulsas, volantes, o cordel brasileiro se consolida com características estéticas próprias e peculiares. De acordo com Aderaldo Luciano (2010, p. 40), “o cordel português não era ou não foi resultado escrito do universo dos trovadores. Foi, isso sim, a forma mais fácil de propagar obras de escritores conhecidos na época”. Quanto ao cordel brasileiro, a maioria das fontes concordam que ele tem origem, como ainda é hoje no final do século XIX, na cidade do Recife (que no período era um grande polo econômico e cultural) e tem como poeta fundador o paraibano Leandro Gomes de Barros, responsável pelo impulsionamento da produção impressa dos tradicionais folhetos de cordel no Brasil.

Segundo Ana Maria de Oliveira Galvão (2001, p. 45), em seus primeiros anos, até 1920, o cordel atende prioritariamente ao consumo de um segmento mais erudito da população, de pessoas letradas, que compravam as produções em livrarias. Posteriormente, o cordel migra de público-alvo, atendendo a comunidades mais modestas, abarcando inclusive indivíduos analfabetos, que usufruíam dos folhetos através da escuta dos cordéis lidos em voz alta. Nesses contextos, o cordel circulava através da venda de exemplares, que eram pendurados em cordas para serem vendidos, costume que inclusive lhe atribui o nome. Exemplo disso é o poema biográfico do pernambucano João Cabral de Melo Neto, que em *Descoberta da literatura* descreve suas primeiras experiências com o texto literário através do cordel, pontuando que, ainda menino – porém letrado desde então

–, recebia folhetos populares que chegavam até ele por meio dos funcionários analfabetos da fazenda do seu avô. Cabia ao menino João fazer essas leituras e ativar o imaginário desses “cassacos do eito e de tudo”, homens do povo.

E da feira do domingo  
me traziam conspirantes  
para que os lesse e explicasse  
um romance de barbante.  
Sentados na roda morta  
de um carro de boi, sem jante,  
ouviam o folheto guenzo,  
a seu leitor semelhante,  
com as peripécias de espanto  
preditas pelos feirantes.  
(MELO NETO, 1980, p. 75).

O folheto quase sempre apresenta conduções simples e diretas. Quando retrata uma narrativa, tende a colocar os fatos em ordem cronológica e se ater a um único enredo principal, características necessárias para a produção de um cordel desembaraçado:

Para compor uma “história desembaraçada” é necessário evitar o acúmulo de personagens e de tramas, por isso é desaconselhável desenvolver enredos paralelos ou dar lugar a personagens secundários. Atendendo ao princípio da oração, suprimem-se ou condensam-se as informações alheias à trama central, como a farta descrição que abre *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, que se converte, na versão de Apolônio Alves dos Santos, em uma sucinta apresentação da localidade onde ocorre a ação. (ABREU, 2004, p. 205).

Comum também, mas não obrigatória, é a presença de xilogravuras na capa que elucidam o tema ao qual se refere o cordel e contribuem para tornar o folheto mais atrativo aos olhos do futuro comprador. Entretanto, é importante pontuar que a inserção da xilogravura nem sempre significou um avanço na apresentação estética dos folhetos. Os primeiros cordéis, quando não apresentados com “capas cegas”, traziam vinhetas e adornos. A partir dos anos 20, João Martins de Athayde, o maior editor de folhetos do país na época, passou a recorrer a ilustradores e a clichês que reproduziam imagens e cartões postais, segundo o poeta e pesquisador Marco Haurélio (2010, p. 97). Somente a partir dos anos 50, a xilogravura passou a decorar as capas dos folhetos publicados, e, mesmo assim, sob protestos de escritores e leitores mais tradicionalistas.

Considerando sua tradição no Nordeste, sobretudo no sertão – lugar de difícil acesso à informação durante muito tempo, pode-se afirmar que a disseminação do cordel contribuiu para dar maior protagonismo à população de baixa renda, que consumia e alimentava o mercado de venda dos cordéis: são os cordelistas, os folheteiros, os leitores, os mestres de gravura, para citar alguns. Sobre isso, comenta Márcia Abreu (2004, p. 1): “no caso dos folhetos, gente com pouca ou nenhuma instrução formal envolve-se intensamente com o mundo das letras, seja produzindo e vendendo folhetos, seja compondo e analisando versos, seja lendo e ouvindo narrativas”.

Por muitas vezes, o cordel serviu como principal veículo de publicização de notícias, sobretudo em cidades mais afastadas. Para muitos dos leitores, a informação através do cordel, embora viesse de maneira mais simplista, era adaptada de acordo com o costume de apreciação do público, facilitando o entendimento e, por consequência, a disseminação das informações. Porém, isso não significa necessariamente que a produção de textos acontecia de forma displicente ou irresponsável: o rigor referente à rima, à métrica e à oração sempre foram fundamentais para um bom texto em cordel. Devido à sua estrutura rimada e versificada, além de sua linguagem de fácil acesso, o cordel favorecia a apreciação coletiva dos conteúdos apresentados, o que possibilitava a ventilação dos acontecimentos até mesmo em grupos de indivíduos iletrados. Sobre esse ponto, Marco Antônio Gonçalves destaca os desafios dos cordelistas, aos quais cabia:

[...] traduzir mundos, sejam próximos ou distantes, para sua forma poética, que lhe atribui plena significação e sensibilidade especiais, reforçando assim o próprio caráter de gênero que tem o cordel. Nesse sentido, o poeta, a partir da construção poética, traduz sensibilidades, fazendo com que mundos tão próximos ou aqueles distantes ganhem pelo relato, pela narrativa poética, um estatuto de linguagem que lhes imprime uma nova sensibilidade de percepção, seja dos fatos corriqueiros e banais do dia a dia ou de fatos culturais estranhos ao mundo daqueles que escutam ou que leem a narrativa poética. (GONÇALVES, 2007, p. 35).

No contexto contemporâneo, as produções em cordel migram dos folhetos clássicos pendurados em barbantes e passam a habitar cada vez mais a internet, na qual os textos são publicitados em blogs, sites e redes sociais. O público-alvo também muda, enfraquecendo o seu direcionamento com a classe menos abastada e fortalecendo a identificação com um segmento mais intelectualizado da sociedade, estudantes, literatos e pesquisadores. Destaca-se também o desdobramento do cordel como objeto de interesse do turista, elemento que contribui na construção de um imaginário às vezes equivocado de Nordeste, já que a cada dia mais os seus temas têm se tornado

diversos. Segmentos do cordel começam a se desenvolver em ramos mais específicos, sendo cada vez mais comum a presença de folhetos atendendo a demandas da Educação em seus segmentos específicos do saber e tendo como alvo os estudantes. Serve de exemplo o livro *Sala de versos e rimas* (MAGALHÃES, 2019), organizado pelo professor e cordelista Elton Magalhães, que reúne cordéis sobre algumas áreas como a Sociologia, a Geografia, a Filosofia, a História, a Matemática e a Língua Portuguesa. O livro é uma iniciativa do Instituto Federal Baiano – *Campus Itaberaba* – e reúne escritos produzidos pelos próprios alunos, que passaram por uma oficina de produção de cordel para que houvesse a compreensão de sua estrutura tradicional. Para exemplificar, trouxemos um trecho do cordel *Termos da Oração*, produzido pela aluna Gabriela Nery:

Após falar do **sujeito**  
Eu trarei o **predicado**  
E o resto da oração  
Pode ser interpretado  
Complementando o verbo  
Mas deixa o seu recado.  
(NERY, 2019, p. 83, grifo nosso).

No que diz respeito à estrutura, a literatura de cordel é composta por estrofes que apresentam uma determinada quantidade de versos que se repetem, geralmente 6 (sextilhas, conforme o trecho acima citado), 7 (setilhas), 8 (oitavas ou oito pés de quadrão) ou 10 (décimas). Cada verso, por sua vez, apresenta sempre a mesma quantidade de sílabas, que podem ser 7 (heptassílabos), 10 (como é o caso do martelo agalopado) e 11 sílabas (a exemplo do galope à beira-mar). Interferem também, em cada um dos estilos, as cesuras, ou seja, as contagens silábicas, considerando a alocação das tônicas em espaçamentos específicos do verso, principalmente em formatos mais complexos, como o martelo agalopado (tônicas nas sílabas 3, 6 e 10) e o galope à beira-mar (tônica nas sílabas 2, 5, 8 e 11). Esses aspectos, que exigem certa destreza na elaboração dos versos e estrofes, solicitam do cordelista conhecimento a respeito de metrificação poética. No entanto, dentro da tradição popular, na qual muitos apreciadores eram analfabetos ou semianalfabetos, a habilidade na criação dos versos e o entendimento da métrica se dão pela afinidade com a rítmica intrínseca ao estilo do cordel, o que confere a cada folheto uma musicalidade específica a depender da quantidade de sílabas e da alocação das tônicas em sua estrutura básica. Por esse motivo, um apreciador de ouvido treinado consegue facilmente identificar um verso de pé-quebrado, como são chamados os versos que não possuem a mesma quantidade de sílabas

presentes na estrutura da escrita. Do artista que subverte as exigências da métrica e da cesura se diz que ele “cagou”,<sup>1</sup> gíria que denuncia a descontinuação do ritmo. Dito de outra forma, a rigidez do cordel clássico, com a mesma quantidade de versos em cada estrofe e a mesma quantidade de sílabas em cada verso, explicita um compromisso com dinâmica rítmica da performance oral, aspecto este que se torna ainda mais evidente quando se considera os gêneros de improviso, como a embolada e o repente.

Irmãos da literatura de cordel e também pertencentes ao universo da cultura popular, assim surgem o repente e a embolada. Ambos se configuram como gêneros de improvisação com acompanhamento musical. No primeiro, o instrumento mais característico é a viola. No segundo, o pandeiro. No desempenho, geralmente realizado em duplas, a apresentação se organiza na representação de um duelo, no qual cada uma das partes, alternadamente, apresenta seu conjunto de versos, constituindo assim o jogo de peleja.

As pelejas são desafios envolvendo dois ou mais cantadores, nos quais cada cantor/jogador propõe uma estrofe a ser superada por seu oponente. A peleja exige uma certa variação em relação aos tipos de estrofe, começando pela forma mais simples (sextilha) até chegar à mais complexa (galope à beira-mar), uma vez que o aumento da quantidade de estrofes e versos está relacionado a uma demonstração de habilidade em frente ao desafiante. No que diz respeito à divisão silábica, o rigor permanece, sendo inclusive um ponto crucial para a definição do artista mais proficiente.

No cordel, porém, a construção tende a se tornar mais cuidadosa, já que o seu *modus operandi* (produção escrita) possibilita uma maior reflexão a respeito do que é dito, diferentemente das pelejas e emboladas improvisadas, que têm um caráter de imediatismo nato. Vale ressaltar, porém, algumas peculiaridades da peleja no cordel em relação à embolada e ao repente. Para começar, a maioria das pelejas eternizadas nos folhetos são histórias fictícias e escritas por uma única mão, como é o caso da *Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho*, de Firmino Teixeira do Amaral, ou a *Peleja de Manoel Riachão com o Diabo*, de Leandro Gomes de Barros. Mesmo as diversas pelejas que são produzidas hoje, inclusive através das ferramentas digitais, estas sim de forma participativa, não possuem uma estrutura igual a das pelejas improvisadas. Só para dar um exemplo, em seus primórdios, as cantorias eram iniciadas com estrofes em quatro versos, as chamadas quadras. Tal estrutura nunca fez parte do universo do cordel. Ao longo do tempo, as sextilhas passaram não só a compor

as pelepas de improviso, como também se tornaram a forma inicial do jogo. Isso mostra que o texto em cordel na verdade foi quem influenciou a estrutura do repente, apesar de ainda existirem distinções quanto ao tipo de sextilha presente em ambas as modalidades: no cordel, as sextilhas têm 3 versos brancos (sem rimas), sendo estes os ímpares, e 3 versos que rimam entre si, os pares. Já na sextilha da peleja de improviso, o primeiro verso de cada sextilha deve rimar com o último da sextilha anterior. Segundo o pesquisador Aderaldo Luciano (2010),

esse artifício, da deixa, foi introduzido para que o público e os contedores garantissem que realmente a cantoria estava se desenrolando de improviso, sem o recurso do verso decorado. Cantar o verso decorado é desfeita imperdoável na cantoria improvisada [...] São raros os cordelistas que, ao escreverem uma peleja, observam o cumprimento da deixa, não por desconhecerem, mas para dar maior dinamismo ao folheto, pois é muito mais importante descrever os dons poéticos e o conhecimento intelectual [...]. (LUCIANO, 2010, p. 39).

De fundamental importância para o jogo performativo de peleja é a presença da plateia, para a qual o desempenho está voltado. O retorno dos espectadores, através de risos, aplausos ou vozes de incentivo, funciona como termômetro do jogo, sendo mais um indicador de qual participante se encontra em melhor situação. Na tentativa de cativar a plateia e desestabilizar o oponente, são comuns zombarias e xingamentos, que podem até mesmo atingir membros da audiência, endereçados ao opositor. Destaca-se, portanto, o aspecto da peleja como desempenho triangular, cuja uma das pontas, a plateia, apesar de ter participação indireta, influencia no desenvolvimento do jogo através de manifestações de riso e de encantamento.

Por mais que o cordel contribua na construção de um imaginário de Nordeste, as abordagens de sua literatura há tempos não se restringem apenas aos temas tipicamente nordestinos. Da mesma maneira, mesmo o cordel estando associado à cultura popular, não necessariamente suas abordagens refletem uma mentalidade do povo, ainda mais nos tempos atuais, nos quais é crescente a quantidade de cordelistas que compõe segmentos ditos mais eruditos da cultura, como universidades. O que se observa em sua grande amplitude temática é a liberdade poética de muitos cordéis de reinventar acontecimentos históricos, inserindo personalidades públicas nos seus mais variados contextos, a exemplo dos cordéis *A chegada de Lampião no inferno* (de José Pacheco), *A Morte de Bin Laden na boca do povo* (de Antônio Barreto) ou *A peleja de Lampião com Besouro Mangangá* (de Victor Alvim Lobisomem). Essa fricção entre real e ficcional, entre acontecimento e

fantasia, é forte característica do jogo criativo do cordelista, que retrata, mas também inventa, não se restringindo à fidelidade histórica, preferindo agregar àquilo que aconteceu o que pode não ter acontecido, mas poderia vir a acontecer – a zona do possível e, por que não dizer, do impossível também. Prova disso são as centenas de folhetos publicados na época em que se constatou a morte de Lampião, este que é ainda hoje a personagem que mais aparece nos textos impressos. São diversas as versões contadas a respeito de sua morte, inclusive algumas notícias transformadas em cordel foram disseminadas ainda antes da sua morte ter sido realmente confirmada, segundo alguns pesquisadores. Assim, o cordel segue se reinventando, se adaptando às novas possibilidades de produção e divulgação, cumprindo com diversas funções sociais, porém nunca negando a tradição e uma preocupação com a manutenção dos seus traços essenciais que são a rima, a métrica e a oração.

## **Cruzamentos teóricos**

No Brasil, o desenvolvimento de procedimentos e pesquisas voltados para a questão do jogo teatral sofre grande influência das proposições de Viola Spolin, por meio das obras *Improvisações para o teatro* e *Jogos teatrais na sala de aula* (SPOLIN, 2010a; 2010b). A autora estruturou uma abordagem metodológica de ensino do teatro na qual o jogo serve de instrumento de aprendizagem da linguagem teatral, de aprimoramento de habilidades para a contracena, além de desenvolvimento social e da capacidade de comunicação e expressão.

Quando se tem em mente a aprendizagem teatral através dos jogos de improvisação, observa-se a importância de uma alternância na participação do jogador nas funções de fazedor e de espectador. Tal variação explicita a necessidade de uso de recursos internos para a experimentação em cena, mas também para uma análise distanciada de seus princípios, que se dá através do desenvolvimento de uma sensibilidade para a fruição do jogo.

Pode-se afirmar isso também em relação à aprendizagem da performatividade em torno de expressões como o repente, a embolada e a leitura do cordel em voz alta. Como já pontuado, o rigor métrico intrínseco a tais manifestações transparece a necessidade de compreensão de um ritmo, de um determinado modo de dizer e organizar as palavras, habilidade que, em grande parte das

vezes, é aprimorada através da recepção. O desenvolvimento de uma sensibilidade de espectador torna-se parte preciosa da formação do artista que, na medida em que consome as apresentações públicas, também compreende melhor as nuances de relacionamento com a plateia.

Um ponto a ser destacado diz respeito ao encantamento, aspecto mágico do desempenho, em parte relacionado ao virtuosismo e ao alto grau de dificuldade das performances, mas também ao imaginário popular fantástico, no qual a religiosidade transita entre credices, superstições e construções místicas. Serve de exemplo para melhor entendimento do termo esta colocação de Francisco Vilela (1980) a respeito do cantador de coco de embolada Torce Bola:

Torce Bola cantava muito, possuía uma voz magnífica e tinha uma facilidade assombrosa em pegar os cocos que os outros cantadores tiravam. Não havia jeito de ficar enganchado e de ficar calado como muitos e repetia admiravelmente toda entrega complicada que os outros cantadores inventavam. Foi em vista disso que se originou a lenda que afirmava que ele tinha pauta com o cão. (VILELA, 1980, p. 46).

Talvez seja importante acrescentar como hipótese, ou como observação pessoal, o fato de que o encantamento não se refere apenas ao domínio das técnicas necessárias ao desempenho, mas também a elementos mais difíceis de serem nominados, mas que são facilmente reconhecidos por quem consome a experiência. Há uma espécie de dilatação do fazer pelo magnetismo do artista em seu relacionamento com a plateia e a sua resposta durante a apreciação do acontecimento artístico. Experiências semelhantes também são vivenciadas no consumo do teatro e outras artes centradas no relacionamento direto entre artistas e espectadores; o que aponta para uma experiência descentralizada de um fazer específico, mas de qualidade de conexão que se instaura no instante do acontecimento.

Outra questão a ser levantada diz respeito à relação do encantamento com imersão de jogadores e espectadores à realidade do jogo. De acordo com Huizinga (2001, p. 6), é próprio do jogo a proposição de uma outra realidade, temporária, autônoma da vida cotidiana. O prazer de jogar, dentre outros fatores, estaria relacionado à evasão da realidade que ele propõe e à possibilidade de um alheamento temporário das questões do espaço e do tempo no qual o jogo se realiza. Nesse sentido, quanto mais encantado pelo desempenho, mais imerso dentro do universo do jogo, seja ele de representação, improvisado ou desafio.

O jogo, destaca Huizinga, estabelece para os seus participantes uma ordem específica e absoluta. Ele é composto por uma legislação definida que interfere, inclusive, no objetivo dos seus jogadores. A dinâmica do jogo, portanto, oferece aos seus participantes liberdade e, ao mesmo tempo, ordem. Eles são livres em suas escolhas, desde que a ação não infrinja nenhuma das regras que regulam o funcionamento do jogo.

De acordo com Gilles Brougère (1998), a regulamentação é um dos fatores que conferem o desenvolvimento da criatividade. Apoiando-se nas teses de Chomsky, Brougère defende que a noção de criatividade é compatível à noção de regra, na medida em que nasce e se desenvolve em respeito a uma legislação. O criativo, apesar dos limites impostos pelo regulamento, se manifesta sempre que o indivíduo consegue produzir respostas novas a problemas que encontra, ao invés de meramente repetir o que os outros realizam. A regra, nesse sentido, contribui para canalizar os esforços criativos, dando-lhes um direcionamento.

Nas pelepas, ou nas apresentações de repente ou embolada, é muito comum, por exemplo, a escolha de um mote, ou seja, de um único universo temático a partir do qual os artistas organizam sua improvisação. O direcionamento específico do jogo dentro de um único universo temático possibilita uma maior investigação do assunto escolhido, que tem o seu entendimento explorado e destrinchado dentro da experiência prática. A escolha de um mote específico desafia os participantes para uma apropriação dos elementos que constituem o tema da investigação em variados contextos. A alternância de estímulos, a cada rodada do desafio, a partir das provocações do parceiro ou oponente, deflagra a necessidade de ajuste, de adaptação no desenvolvimento dentro do mote escolhido. Conforme aumenta o grau de dificuldade do desempenho, o jogador necessita de um maior domínio dentro da linguagem, além de estratégias para driblar as dificuldades encontradas e de destreza para sustentar a improvisação.

A respeito do coco de embolada, Eurides de Souza Santos e Katiuska Lamara dos Santos Barbosa (2014) questionam o real grau de imprevisibilidade dentro das improvisações. Para as autoras:

O improviso se pauta nas sistematizações construídas historicamente, que habilitam o embolador ou emboladora a (re) criar sua arte a cada nova performance – uma reconstrução ou reconfiguração que conta com os conhecimentos e as ferramentas comumente utilizadas na arte do fazer. (BARBOSA; SANTOS, 2014, p. 68).

As sistematizações as quais Santos e Barbosa se referem deflagram uma jornada de experiências vividas antes de uma determinada atividade. Isso porque a prática do jogo possibilita o desenvolvimento de habilidades que potencializam jogos futuros, que alargam o vocabulário do jogador e possibilitam um maior domínio de repertório das possibilidades a serem usadas durante os desafios.

Experiência similar se estabelece nos jogos teatrais, dentro dos quais os jogadores, segundo Viola Spolin (2010a, p. 4), “desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar”. A inventividade assim como a capacidade de solucionar problemas se potencializam dentro do processo do jogo, no ajuste espontâneo aos estímulos recebidos e dentro da necessidade de adequação às regras estipuladas. Para isso, é necessário um constante ajuste do foco, um dos elementos estruturantes para o jogo teatral. É ele que permite o arranjo dos esforços interiores e exteriores para a obtenção dos objetivos do jogo. São outros sustentáculos: a instrução (a condução externa que possibilita um ajuste do jogo durante sua realização) e a avaliação, momento de reflexão sobre o desenvolvimento do jogo.

Ainda a respeito do foco, é possível fazer uma alusão às colocações de Fayga Ostrower (1977) a respeito da criatividade. A autora usa o termo “tensão psíquica” para se referir ao esforço canalizado, importante para a renovação e o desenvolvimento do potencial criador. Dentro do processo criativo, o artista vivencia um acúmulo energético direcionado à atividade, que se manifesta através de uma maior vitalidade psíquica, aspecto esse que pode ser desenvolvido e potencializado através do trabalho. Ostrower apresenta mais de uma vez a relação entre tensão psíquica e vitalidade da ação, pontuando que o objetivo do esforço criador não é o de descarregar a tensão, mas de manter a sua funcionalidade. Reconhecendo uma aproximação entre o que Ostrower chama de tensão psíquica e Spolin chama de foco, é possível compreender que o foco possibilita uma consciência mais aguçada da atividade, um reforço da concentração, um mergulho mais intenso dentro da realidade ficcional do jogo e associações mais complexas na resolução de problemas.

## Relatos da experiência

Neste ponto do trabalho serão apresentados procedimentos visando uma experiência multidisciplinar na qual alunos participantes possam vivenciar aspectos fundamentais dos jogos teatrais e da literatura de cordel tradicional. O desenvolvimento das ações tem uma proposta de encaminhamento que visa a encenação de uma dramaturgia em cordel construída pelos próprios participantes, mas reconhece que este ponto não configura um aspecto obrigatório no planejamento da abordagem, que pode se centrar apenas no aperfeiçoamento do aluno/ator dentro de diferentes jogos e também numa melhor elaboração da prática da escrita e da produção de textos em cordel.

Dito isso, a primeira iniciativa de introdução do tema do cordel em sala de aula poderia ser uma conversa informal com os participantes do projeto, de modo a mensurar os diferentes níveis de familiaridade com o gênero literário e a compreensão de suas diversas características. Sobre esse ponto é interessante destacar que muitas pessoas possuem uma noção geral a respeito do cordel, mas não compreendem suas propriedades, acreditando erroneamente que o cordel seria apenas um tipo de texto de linguagem simples e rimada. A conversa inicial pede, portanto, um encaminhamento teórico a respeito da literatura de cordel, através de uma oficina, aula ou seminário que permita a desconstrução de falsos conceitos e a elucidação a respeito de seus traços, sua história e seu entrelaçamento com outras manifestações culturais, como o repente, a embolada e a xilogravura.

A partir de uma apresentação oral sobre o cordel e suas particularidades já é possível iniciar a experiência voltada ao jogo teatral, cujo ponto de partida sugere-se que seja um dos elementos mais fundamentais dos folhetos: a métrica e a rima. O entendimento da construção silábica em sete sílabas (septilha) tende a ser mais bem compreendido, como já dito anteriormente, a partir da percepção rítmica, ou seja, de uma percepção sobre a sonoridade que as sete sílabas imprimem ao desempenho oral. Assim, essa aproximação com a musicalidade intrínseca ao cordel pode ser apresentada originalmente a partir da leitura de folhetos, para depois ser experimentada em jogos com *gramelô*, língua inventada na qual o participante articula aleatoriamente diferentes sonoridades de forma a construir um fraseado de sete sílabas. Por exemplo, o jogo se inicia quando os participantes se dispõem em uma roda. O objetivo é a apresentação consecutiva de todos os participantes, na qual cada um precisa formular uma estrutura em *gramelô* que tenha sete sílabas e que rime com a

construção do participante anterior. Os demais participantes aguardam a sua vez de jogar e quando percebem que algum colega apresentou um verso de pé-quebrado (ou seja, com mais ou menos sílabas que sete) denunciam o erro a partir da expressão: “Cagou”! O participante que “cagou”, por sua vez, paga uma prenda, dando a volta na roda.

O jogo a partir do *gramelô* é interessante por introduzir tanto a estrutura da septilha quanto a necessidade da rima. Convém aqui pontuar que é importante destacar aos alunos que nem todos os versos rimam entre si, e que na forma clássica há uma estrutura de rimas a ser respeitada. Ainda a respeito das rimas, um outro procedimento que permite um maior aperfeiçoamento da improvisação rimada é a proposição de pejejas, ou seja, de desafios entre participantes ou grupos nos quais cada parte pretende demonstrar maior habilidade para desenvolver um tema e rimar. O jogo consiste na separação de grupos (ele também pode ser realizado apenas com dois jogadores) e na definição de um tema, que serve de mote para as apresentações. Definido o assunto das falas, cada grupo apresenta uma livre quantidade de versos que atravessem a temática proposta e que rimem. Ganha o grupo que conseguir cumprir com as regras do jogo por mais tempo.

Na peleja de rimas, para não aumentar demais o grau de dificuldade dos jogos, o rigor em relação à métrica pode ser desconsiderado. No entanto, este configura a questão principal da proposição a seguir, que pode ser chamada de peleja de métrica. Esse jogo apresenta uma estrutura parecida com a da peleja de rimas, o que difere é o objetivo central, que desta vez seria a construção de versos em septilhas. Seguindo a mesma lógica apresentada no jogo anterior, com o interesse de não tornar a proposta muito complexa, o uso da rima pode ser desprezado inicialmente. Ambos os procedimentos, peleja de rimas e peleja de métrica, tendem a se fundir num momento mais avançado das experimentações, de modo a configurar um único jogo de improvisação à moda do repente e da embolada.

Em determinado momento, de preferência ao final de cada aula ou dia de oficina, sugere-se a improvisação de cenas a partir do cordel. Este configura um interessante momento da experiência, no qual os folhetos são lidos coletivamente e constituem um mote para a improvisação teatral. A estrutura básica remete às proposições de Viola Spolin (2010a, p. 82-130), de modo que de cada cordel lido é necessário destacar qual o “quem” (personagens envolvidos), o “onde” (local onde se desenrola a ação) e “o quê” (situação dramática). Permite-se que alguns aspectos da improvisação

sejam previamente acordados entre as equipes que irão se apresentar. No entanto, as regras adicionais impostas à improvisação, ou seja, o elemento dificultador do jogo, só são ditas instantes antes de a prática começar. Sobre a improvisação a partir do cordel, é relevante destacar que a repetição dos jogos possibilita uma melhor compreensão sobre a evolução da turma, a apropriação dos elementos presentes no cordel e o jogo teatral pelos alunos, além de constituir um importante instrumento para uma reflexão sobre o desenvolvimento dos participantes tanto no âmbito da improvisação teatral quanto no âmbito do cordel.

O procedimento a seguir propõe uma inversão em comparação à proposta anterior. Desta vez a estrutura de um “quem”, um “onde” e “o quê” serve de princípio para a construção literária, ou seja, para a produção de textos em cordel. Esses textos podem ser mais próximos da estrutura clássica de cordel, sem diálogos, ou tomar o direcionamento da escrita dramatúrgica. Escolhendo a segunda opção, o trabalho pode se tornar mais descomplicado com a inserção de um narrador, que pode explicar o desenvolvimento da ação entre um diálogo ou outro. Nesse caso, convém não acrescentar nenhuma regra de jogo, uma vez que a própria necessidade de metrificação e rima já constitui um desafio para a criação, que pode ser individual ou coletiva.

As estratégias apresentadas pretendem abarcar um desenvolvimento de mão dupla: do cordel para o jogo teatral, e do jogo teatral para o cordel. Dessa maneira, são trabalhadas habilidades voltadas para a resolução de problemas e o estar em cena, mas também são fomentadas competências referentes à leitura, à compreensão e à produção de textos. Seguindo esse progressivo direcionamento, é possível prever como resultado a produção de um ou vários textos dramatúrgicos que podem ser encenados na etapa final da disciplina/curso. Sendo esse o caso, sugere-se a continuidade da realização dos jogos teatrais durante o processo criativo, de modo a dar prosseguimento ao treinamento na área e como estratégia de construção das cenas. Por exemplo, durante os ensaios, a proposição de regras de jogo pode configurar um interessante dispositivo para a criação, reforçando o constante ajuste do foco. Também nessa etapa, outros sustentáculos da estrutura do jogo teatral spoliniano podem ser aprimorados, como a relação entre jogadores e o(a) instrutor(a) e as avaliações coletivas do desenvolvimento da experiência.

## Considerações finais: por que um jogo de cordel e uma criação textual lúdica?

Este trabalho procurou reunir diferentes reflexões a respeito dos jogos teatrais e da literatura de cordel, assim como de possíveis abordagens pedagógicas visando o entrelaçamento desses dois universos. Por último, resta ainda debater sobre as motivações em torno da idealização de projetos como esse, assim como sua relevância artística e social.

O cordel é uma forma de expressão que retrata as ações e as manifestações de um povo, narrando suas conquistas e suas mazelas, criando e ressignificando os sentidos de seus cotidianos. Uma das características do cordel é sua condição de linguagem. Desde seus primeiros passos no Brasil, o cordel se apresenta com uma linguagem própria utilizada por conter e cantar o povo brasileiro, mais especificamente o povo nordestino. A cada dia que passa, ele tem conseguido quebrar as barreiras do preconceito e adentrar nas esferas múltiplas da educação e, conforme o faz, reforça-se o seu potencial como instrumento de aprendizagem e de autoexpressão. Experiências com o cordel em sala de aula, especialmente as que resultam numa produção textual pelos próprios participantes – a exemplo do já citado *Sala de versos e rimas* (MAGALHÃES, 2019) –, apontam para a relevância delas, nas quais o aluno é levado a assumir uma postura ativa diante do próprio processo educacional, colocando-se ativamente dentro da realidade na qual se insere, resolvendo problemas e desenvolvendo habilidades a partir de um esforço direcionado e motivado.

O desenvolvimento de jogos teatrais em sala de aula se insere num contexto similar, pois exige o engajamento de recursos físicos, cognitivos e afetivos para um melhor desempenho em diferentes situações, resultando num melhor desenvolvimento da capacidade de expressão e da oralidade. Não apenas isso, a prática de jogos não potencializa apenas o desenvolvimento de habilidades para o desempenho em cena, mas permite um aprimoramento de competências que atinge diversos âmbitos do conhecimento, de forma que alunos que vivenciam os jogos teatrais tendem a adquirir mais confiança em suas decisões e na aplicação do conhecimento em situações práticas; melhoram o relacionamento com os colegas; adquirem interesse por resolver problemas e vivem situações que requerem tomar decisões por conta própria. Ocorre, em outras palavras, um reforço da autonomia no processo de assimilação, apropriação e transformação do conhecimento, processo esse que se potencializa na variação do contexto e no questionamento. Através da vari-

ação de contexto, a aprendizagem adquire um caráter mais empírico e possibilita a deflagração de lacunas ou pontos que podem ser mais bem compreendidos ou dominados. Já o questionamento contraria uma indesejável passividade no processamento das informações, de modo a desenvolver uma capacidade crítica diante dos acontecimentos. Para tanto, é importante destacar a importância das avaliações dentro da proposição spoliniana. A avaliação consiste num momento de elaboração intelectual da vivência, incentivando um posicionamento crítico e autônomo do que foi experienciado, para além da mera repetição de informações advindas dos professores.

Em suma, o entrelaçamento entre jogos teatrais e cordel no contexto educacional configura um exercício de dupla resistência. Resiste a tradição popular conforme se aproxima das novas gerações, não como *suvenir* cultural, mas como material de fruição intelectual de entendimento da realidade e como linguagem para uma expressão pessoal. Resiste também a Arte Cênica, por tantas vezes perseguida nos dias atuais, aqui inserida numa vivência de desenvolvimento de sujeitos e de iniciação de indivíduos ao universo das artes, contribuindo não apenas para a formação de novos artistas, mas também de novos espectadores, tão importantes para o fortalecimento cultural de qualquer país que pretenda vir a ser desenvolvido algum dia.

## REFERENCIAS

- ABREU, Márcia. Então se forma a história bonita – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 199-218, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v10n22/22701.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2020.
- BARBOSA, Kátiusca Lamara dos Santos; SANTOS, Eurides de Souza. “Canta quem sabe cantar”: processos performativos na arte da embolada. **Música em perspectiva**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 61-83, dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/mp.v7i2.41504>>. Acesso em: 23 out. 2020.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p.19-32.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.
- GONÇALVES, Marco Antonio. Cordel híbrido, contemporâneo e cosmopolita. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 21-38, 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap/article/view/12604>>. Acesso em: 23 out. 2020.
- HAURÉLIO, Marco. **Breve história da literatura de cordel**. São Paulo: Editora Rodapé, 2010.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro**. São Paulo: Luzeiro, 2010.
- MAGALHÃES, Elton. Entrevista com J. Borges. **Blog Elton Magalhães**, 21 abr. 2015. Disponível em: <<https://eltonmagalhaes.wordpress.com/2015/04/21/entrevista-com-j-borges/>>. Acesso em: 30 de abr. 2020.
- MAGALHÃES, Elton (Org.). **Sala de versos e rimas**. Salvador: Vento Leste, 2019.
- MELO NETO, João Cabral de. **A Escola das Facas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.
- NERY, Gabriela. Termos da Oração. In: MAGALHÃES, Elton (Org.). **Sala de versos e rimas**. Salvador: Vento Leste, 2019. p. 83.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010a.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010b.
- VILELA, Aloísio. **O coco de Alagoas**. Maceió: Museu Théo Brandão; UFAL, 1980.

## NOTAS

- 
- 1 Como relatou o consagrado xilogravador e cordelista pernambucano J. Borges em entrevista a Elton Magalhães. Ver mais em: MAGALHÃES, 2015.

# Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet: educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século XX

*Circulation, reception and appropriation of the Louise Artus-Perrelet's method for teaching drawing - aesthetic education and modernism in the training of primary school teachers in the early twentieth century*

*Circulación, recepción y apropiación del método de enseñanza del dibujo de Louise Artus-Perrelet - educación estética y modernismo na formación de profesores primarios a principios del siglo XX*

Marilene Oliveira Almeida

Instituição: Escola Guignard – Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

E-mail: [marilene.almeida@uemg.br](mailto:marilene.almeida@uemg.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8825-4341>

Maria do Carmo de Freitas Veneroso

Instituição: Escola de Belas Artes - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

E-mail: [cacau\\_freitas@yahoo.com.br](mailto:cacau_freitas@yahoo.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2851-9392>

Regina Helena de Freitas Campos

Instituição: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

E-mail: [reginahcampos@gmail.com](mailto:reginahcampos@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6228-7076>

---

ALMEIDA, Marilene Oliveira; VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet: educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século XX.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20508>>

## RESUMO:

O método de ensino do desenho para crianças da arte-educadora Louise Artus-Perrelet foi sistematizado no livro *Le Dessin au Service de l'Éducation*, traduzido e publicado no Brasil em 1930, quando a autora visitou o país para conferências. O trabalho de Artus-Perrelet é analisado como proposta de educação estética na formação de professores primários, relacionando-o aos princípios modernistas na arte e ao movimento da Escola Nova. Artus-Perrelet dialoga com processos pedagógicos e de criação de Paul Klee e Wassily Kandinsky, professores na Escola Bauhaus, e com a pedagogia ativa genebrina. Seu método foi apropriado no contexto brasileiro por meio de relatos da poeta Cecília Meireles publicados no Rio de Janeiro, e no trabalho de seu aluno Jean-Pierre Chabloz, artista plástico e educador.

Palavras-chave: *Artus-Perrelet. Ensino do desenho. Modernismo na arte. Escola Nova.*

## ABSTRACT:

The drawing teaching method to children by art educator Louise Artus-Perrelet was systematized in the book *Le Dessin au Service de l'Éducation*, translated and published in Brazil in 1930, when the author visited the country for conferences. Artus-Perrelet's work is analyzed as a proposal for aesthetic education in the training of primary school teachers, relating it to the modernist principles in art and to the New School movement. Artus-Perrelet dialogues with the pedagogical and creative processes of Paul Klee and Wassily Kandinsky, teachers at the Bauhaus School, and with Genevan active pedagogy. Her method was appropriated in the Brazilian context through reports published by the poet Cecília Meireles in Rio de Janeiro, and in her student's work, Jean-Pierre Chabloz, visual artist and educator.

Keywords: *Artus-Perrelet. Drawing teaching. Modernism in art. New School.*

## RESUMEN:

El método de enseñar dibujo a niños de la educadora de arte Louise Artus-Perrelet fue sistematizado en el libro *Le Dessin au Service de l'Éducation*, traducido y publicado en Brasil en 1930, cuando la autora visitó el país para conferencias. El trabajo de Artus-Perrelet se analiza como una propuesta de educación estética en la formación de maestros de la escuela primaria, relacionándola con los principios modernistas del arte y con el movimiento de la Educación Nueva. Artus-Perrelet dialoga con los procesos pedagógicos y creativos de Paul Klee y Wassily Kandinsky, profesores de la Escuela Bauhaus, y con la pedagogía activa de Ginebra. Su método fue apropiado en el contexto brasileño basado en

informes de la poeta Cecília Meireles publicados en Río de Janeiro, y en el trabajo de su alumno Jean-Pierre Chabloz, artista y educador.

Palabras clave: *Artus-Perrelet. Enseñanza del dibujo. Modernismo en el arte. Escuela Nueva.*

Artigo recebido em: 09/05/2020

Artigo aprovado em: 22/09/2020

pós:

## Introdução

O método de ensino do desenho para crianças proposto pela artista plástica e arte-educadora suíça Louise Artus-Perrelet (1867-1946) foi sistematizado e divulgado no livro *Le Dessin au Service de l'Éducation*, publicado em Neuchâtel em 1917 (ARTUS-PERRELET, 1917). O livro foi traduzido e publicado no Brasil em 1930, quando a autora visitou o país para cursos e conferências nas cidades de Belo Horizonte e Rio de Janeiro (ARTUS-PERRELET, 1930).

Nesta pesquisa, o trabalho de Artus-Perrelet é analisado como proposta de educação estética na formação de professores primários, relacionando-o às tendências modernistas da arte no contexto artístico e cultural de fins do século XIX e início do século XX e aos princípios de renovação educacional do movimento da Escola Nova. É necessário relativizar o uso da palavra *método*, tendo em vista que a própria Artus-Perrelet explica, na introdução do seu livro, que seu método de ensino não aspira a ser um método, afirmando não acreditar em sistemas rígidos e teorias irredutíveis.

A recepção da proposta pedagógica de Artus-Perrelet no Brasil se deu por meio da circulação da tradução do livro *Le dessin au service de l'éducation* para o português e por sua atuação como professora de Desenho e Modelagem na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, durante 1929 e 1930. A instituição foi criada em 1929 e fez parte das medidas de implementação da Reforma Francisco Campos/Mario Casasanta (1927-1929), de inspiração escolanovista. Durante sua estada no Brasil, Artus-Perrelet ainda proferiu palestras e um curso no Rio de Janeiro, entre março e maio de 1931, o mesmo curso de desenho e jogos educacionais para professores primários ministrado em Minas Gerais, ampliando, assim, a circulação das suas ideias no cenário nacional antes de seu retorno para a Europa.

Este artigo pretende contribuir para as discussões sobre a história das disciplinas escolares com foco no ensino da arte, considerando a lacuna dos estudos historiográficos sobre o protagonismo intelectual feminino na educação e na arte (PERROT, 2011; SIMIONI, 2008).

Para compreender como se dá a constituição de uma disciplina, torna-se necessário considerar as teorias e práticas que a fundamentam, os seus diferentes suportes e canais de socialização. Além dos contextos em que se operam os processos de circulação e apropriação dos saberes disseminados, que podem ser transformados em função do uso que se pretende dar a eles (CHARTIER, 1990; ASSIS; ANTUNES, 2014).

A História das Disciplinas Escolares tem se tornado uma relevante área de pesquisa, possibilitando “um novo olhar para a escola do passado, permitindo perceber que a história da educação vai além da história dos ideários e dos discursos pedagógicos”. Esses estudos têm permitido “complexificar a noção de tempo”, pois ajudam a compreender que as “transformações de um saber que se torna escolar não obedece a uma linearidade lógica”, sendo resultado de um conjunto de determinações “que assumem características específicas em cada espaço social e em cada época” (JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 393).

Os estudos históricos têm evidenciado que os processos de recepção e apropriação do conhecimento em contextos diferentes daquele em que tenha sido originado podem assumir interpretações peculiares, sendo transformados pela própria dinâmica do sistema de circulação das ideias (WERNER; ZIMMERMANN, 2004). Chartier (1990) define o conceito de apropriação cultural como: “dinâmica pela qual os grupos não apenas assimilam ideias, mas se apropriam de um motivo intelectual ou de uma forma cultural, transformando-os segundo suas diversas finalidades” (CHARTIER, 1990 *apud* ASSIS; ANTUNES, 2014, p. 23).

Os dados que fundamentaram esta pesquisa, desenvolvida por análise de conteúdo (BARDIN, 1997), tiveram respaldo em fontes inéditas e publicadas, selecionadas em arquivos e bibliotecas brasileiros e estrangeiros. Além do livro *Le dessin au service de l'éducation*, editado em francês em 1917, em espanhol em 1921 e em português em 1930, foram analisados documentos diversos que contribuíram para a construção da biografia contextualizada de Louise [Artus<sup>1</sup>]-Perrelet e de sua rede de sociabilidade. A título de exemplo, podem ser citados artigos de jornais, fotografias, catálogos de exposição, relatórios de premiações, programas de ensino, manuscritos e correspondências trocadas entre personagens ligados à educação e à arte, em período relacionado à formação e atuação profissional da artista-professora. Foram também analisados relatos das aulas proferidas

por Artus-Perrelet no Rio de Janeiro, publicados pela poeta e educadora Cecília Meireles (1901-1964) no *Diário de Notícias*, na seção Página de Educação, entre 1930 e 1931. Essas fontes evidenciam a proposta de educação estética da autora, suas relações com o movimento modernista em arte e com o movimento de renovação educacional, que se organizaram entre os fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX, e a forma como essas propostas foram recebidas e apropriadas no contexto brasileiro.

A organização deste artigo está estruturada em três seções. A primeira traz uma breve análise do contexto em que a artista-professora Louise Artus-Perrelet estava inserida, dos aspectos relevantes de sua formação e atuação profissional na Europa e no Brasil e da educação estética na formação dos professores primários. Alguns apontamentos sobre o método de ensino do desenho e jogos educacionais abordados em seu livro serão discutidos para elucidação de sua proposta pedagógica. Na segunda seção, contextualizaremos as transformações trazidas pelas manifestações e inovações em arte, tecendo aproximações do método Artus-Perrelet com o movimento modernista a partir da atuação dos artistas modernistas professores na Escola Bauhaus: Wassily Kandinsky e Paul Klee, destacando, também, a importância das experiências interartes desses três artistas e professores. Na terceira e última seção, destacaremos algumas das ressonâncias do método Artus-Perrelet no Brasil, focalizando o trabalho artístico e pedagógico do suíço Jean-Pierre Chabloz, ex-aluno de Artus-Perrelet na Suíça.

## **1 A Educação Estética e o movimento reformador em Minas Gerais**

Em fins do século XIX e início do século XX, a partir da divulgação dos ideais republicanos de construção de uma nação forte, moderna e progressista, houve consideráveis transformações na área educacional brasileira. As contribuições da psicologia, da biologia, da medicina e as ideias sobre higiene passaram a ser consideradas fundamentais para se deslocar a educação do senso comum e se construir uma ciência da educação, ancorada em conhecimentos técnicos e científicos (CAMPOS, 2012).

A educação estética participou do movimento reformador das primeiras décadas do século XX no Brasil, sob premissas de diferentes vertentes da modernização educacional (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012; TABORDA DE OLIVEIRA, BELTRAN, 2013). Uma delas foi a perspectiva que envolveu a educação dos sentidos, explorada em processos de formação pessoal e coletivos, por meio de atividades perceptivas e expressivas, ancoradas em saberes artísticos e científicos, bem como no contato com a natureza e na valorização do trabalho manual.

Reflexões sobre educação estética influenciaram as ideias pedagógicas da modernidade e encontram eco nas obras do pensador genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e do filósofo alemão Friedrich Schiller (1759-1805), que a propunham como uma maneira de organizar a vida socialmente. Rousseau acreditava que seria necessário a educação voltar-se ao aperfeiçoamento dos sentidos, porque as primeiras necessidades das crianças seriam de ordem física. De acordo com Schiller, no “Homem Estético” a sensibilidade e a liberdade estariam em plena harmonia, os sentidos, os impulsos sensíveis seriam educados com as ideias da razão (SCHILLER, 1995 *apud* NOBRE, 2016). Para ambos, as experiências artísticas cumpririam o papel de desenvolver o senso de moralidade e de liberdade, bem como de aprimorar a sensibilidade das crianças.

O termo *estética*, como noção de “ciência do belo”, foi usado pelo filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) na obra *Æsthetica*. Desde a Antiguidade, o belo e a natureza da arte fomentaram reflexões de pensadores como Platão (348-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) (NEIVA, 2008). A partir do século XVIII, as reflexões do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) provocaram a “revolução copernicana” na filosofia teórica e na filosofia prática, chegando ao domínio estético (SUZUKI, 1995). A estética tornou-se uma disciplina independente no campo da filosofia, abrangendo análises sobre a poética da obra de arte, as origens da criação e da linguagem artística. Incluem-se, nesses estudos, a conceituação dos valores estéticos, as relações entre forma e conteúdo, a influência da técnica na expressão artística, bem como a função da arte na vida humana. Kant também afirmou a relevância da educação estética na infância para formar uma sociedade ética e moral, em que os indivíduos pudessem ser, viver e atuar de forma livre, sensível e disciplinada. As ideias de Rousseau e Kant exerceram influência no pensamento estético de Schiller (NEIVA, 2013).

No bojo das aspirações por uma educação moderna, Minas Gerais contou com grande investimento do Governo Antônio Carlos de Andrada para implantar, em 1927, a Reforma Francisco Campos/Mario Casasanta, que, entre outros aspectos, valorizava a renovação e a ampliação do sistema educacional, ampliando o acesso dos professores aos novos métodos de ensino e aprendizagem, que deveriam ser conhecidos e apropriados. Assim, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, em 1929, com o objetivo de formar uma elite educacional de técnicos e assistentes de ensino para difundir os princípios da Escola Nova entre os professores primários mineiros. A instituição recebeu influência das teorias estrangeiras americanas e europeias, principalmente da Escola Ativa de Genebra, gestada no Instituto Jean-Jacques Rousseau – IJRR (ASSIS; ANTUNES, 2014).

As bases da concepção do IJRR, do qual Artus-Perrelet foi uma das primeiras professoras, foram fundamentadas nas propostas e orientações da educação funcional<sup>2</sup> de Édouard Claparède (1873-1940) e também nos princípios do *Bureau International des Écoles Nouvelles*,<sup>3</sup> que propunha a educação em arte associada à educação moral como aspecto importante da formação humana. De acordo com os princípios da Escola Nova, a educação artística e moral deveria fomentar a ajuda mútua, a solidariedade, a não violência e a educação para a paz, deveria ainda cultivar um ambiente voltado para as artes visuais, a música, o teatro, a dança, o canto coral, a poesia, estimulando o senso estético, o juízo moral e ético, a reflexão, a razão prática, a consciência e o juízo crítico.

O Congresso Mineiro de Instrução Primária, realizado em Belo Horizonte em 1927, se constituiu em uma das bases para a reflexão e efetivação da Reforma do Ensino mineira. As teses discutidas no evento foram divididas “em sessões que abordaram temas tais como organização geral do ensino primário, questões de pedagogia, aparelhamento escolar, Desenho e Trabalhos Manuais, Educação Moral e Cívica” (PEREIRA, 2006, p. 31).

No Brasil do século XIX, o ensino do desenho voltado para a formação profissional já vinha sendo defendido pela corrente liberal, preocupada principalmente com a educação técnica e artesanal da população como condição básica para o desenvolvimento industrial do país. Nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com as habilidades manuais e a percepção visual se mesclavam com a

concepção de ensino do desenho baseada na psicologia, que via na arte um meio de exprimir a imaginação da criança, cenário no qual Artus-Perrelet estava imersa ao chegar ao Brasil, aspectos nos quais nos ocuparemos no item seguinte, relacionando-os com sua biografia.

### **1.1 Louise Artus-Perrelet e a circulação dos princípios da Escola Ativa de Genebra no Brasil**

Louise Perrelet nasceu a 18 de março de 1867, em Valangin, no Cantão de Neuchâtel, Suíça. Filha do pastor Paul-Aimé Perrelet (1838-1903), tornou-se Louise Artus-Perrelet ao casar-se com o artista Marc-Émile Artus (1861-1916), que, como ela, fez seus estudos em arte na École des Beaux-Arts de Genebra. Émile Artus atuou como paisagista, retratista, ilustrador e copista. Um desenho com sua assinatura e de sua esposa (Fig. 1) consta entre as oito obras que compõem seu dossiê no Musée d'art et d'histoire de Genebra, pinturas e desenhos, a maioria retratos. Jean Artus (1894-1964), único filho do casal, transitou nas áreas da literatura, belas artes e educação, como poeta e escritor de peças teatrais, pintor, professor e diretor em uma escola de Genebra (DUPRET, 2015).



Fig. 1 – Atribuído a Marc-Émile Artus e Louise Artus-Perrelet. Desenho, lápis sobre papel (c. 2ª metade do século XIX ou 1º quarto do século XX)

Fonte: Arquivo da seção Cabinet d'arts Graphiques do Musée d'art et d'histoire, Genebra.

Interessante notar que o nome de Louise [Artus-]Perrelet esteja, geralmente, atrelado a alguma personalidade masculina, fato que contribuiu para desenhar seu percurso biográfico e profissional. Segundo Michelle Perrot (2011), a narrativa histórica que silencia a existência social das mulheres deu aos homens o lugar de atores visíveis. Desde os primeiros historiadores gregos ou latinos, os registros históricos os personificaram como protagonistas dos reinados, guerras e governos. Não é diferente na história da educação, mesmo que tenhamos uma presença forte das mulheres nesse espaço social desde os fins do século XIX, quase sempre se atribuiu aos homens a presença intelectual dos feitos ideológicos e teóricos, ficando a mulher na posição de realizadora desses feitos.

Entre 1886 e 1891, Artus-Perrelet formou-se na École des Beaux-Arts, realizou estudos em pintura e desenho com o artista plástico suíço Barthélemy Menn (1815-1893), quem teria introduzido em Genebra os princípios do *plein-ar*,<sup>4</sup> de influência francesa (MORAES, 2012). Barthélemy Menn foi diretor da École des Beaux-Arts, coordenou a *classe de figure*,<sup>5</sup> inaugurando em Genebra, na segunda metade do século XIX, uma nova era em termos de ensino do desenho e da pintura em um contexto de tensões em torno da discussão sobre o *status* e a função da arte.<sup>6</sup> Barthélemy Menn era um homem que carregava uma visão sincrética do mundo, com seu ensino de arte tentava condensar filosofia, arte e ciência. Dessa concepção é que nasce sua crença na ideia de que um artista precisaria ser um estudioso, "saber para criar", concepção que Artus-Perrelet adotou fortemente em seu método de ensino do desenho (MEYLAN, 2016).

Criadora de um aparelho de iluminação cênica, o cromofone, Artus-Perrelet atuou como figurinista e cenógrafa em espetáculos de Émile Jaques-Dalcroze<sup>7</sup> (1865-1950). Participou de exposições de belas artes e artes decorativas entre 1900 e 1923, paralelamente, a artista direcionou sua trajetória para a educação, fez palestras sobre a importância dos estudos sobre a imagem e do desenho na formação infantil e de professores primários. Lecionou desenho para crianças em classes privadas, para professores em escolas normais e no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, desde sua fundação.

O IJJR, criado em 1912, marcou o contexto de efervescência intelectual e científica do início do século XX na Europa e tornou-se um centro de excelência de estudos sobre a criança, fomentando e divulgando as mais recentes concepções de renovação educacional da época. A instituição mantinha a Maison des Petits, uma espécie de Escola-laboratório, criada em 1913, com o objetivo de se estudar o pensamento da criança e novos métodos de ensino (BARBOSA, 2002; CAMPOS, 2010).

Os programas de formação de professores do IJJR, especialmente o Programa Geral, de 1913-1914, trazem em suas ementas o estudo das tentativas contemporâneas de educação estética no domínio da ginástica rítmica, das artes plásticas e da música como valor de educação moral indireta. E, ainda, os trabalhos manuais e o desenho a serviço do ensino, este listado como último item das didáticas especiais, juntamente com as composições ornamentais.

A formação como artista aliada à experiência pedagógica permitiu a Artus-Perrelet sistematizar um método de ensino do desenho e jogos para crianças, destinado a formar professores para a educação primária. No Brasil, seu trabalho foi divulgado por meio de seu livro *Le dessin au service de l'éducation*, por sua atuação como professora de Desenho e Modelagem na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte em 1929 e 1930, como já foi mencionado. Periódicos de circulação na capital brasileira e mineira da época indicam que ela esteve também em outros estados brasileiros, como o Rio de Janeiro.

O jornal carioca *Diário de Notícias* deu grande destaque ao trabalho de Artus-Perrelet, especialmente na Página de Educação (Fig. 2), coordenada por Cecília Meireles. Foram publicadas cerca de 100 reportagens, a maioria referindo-se às 27 lições do curso de aperfeiçoamento de Artus-Perrelet para professores primários realizado no Rio de Janeiro. De acordo com Ferreira e Rocha (2011, p. 94), o periódico desempenhou papel relevante “como espaço para informar e formar a sociedade e, mais especificamente, os profissionais da educação”, tendo importante papel na divulgação do projeto educacional da Escola Nova.

Os dados revelam que o que Artus-Perrelet propunha em termos de educação dialoga com suas concepções descritas nos desenhos símbolos das instituições em que ela trabalhou na Suíça e no Brasil, e que se encarregaram de formar professores nas tendências modernas da pedagogia ativa,

na perspectiva de que a criança aprende pelo interesse e pela ação. No desenho do emblema do Instituto Rousseau, a criança representa o centro da ação pedagógica ao indicar ao adulto, o professor, seus interesses de conhecimento (CAMPOS, 2010). Uma das edições do jornal (Fig. 2) destacou Artus-Perrelet como a autora dos desenhos dos emblemas da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e do Instituto Jean-Jacques Rousseau.

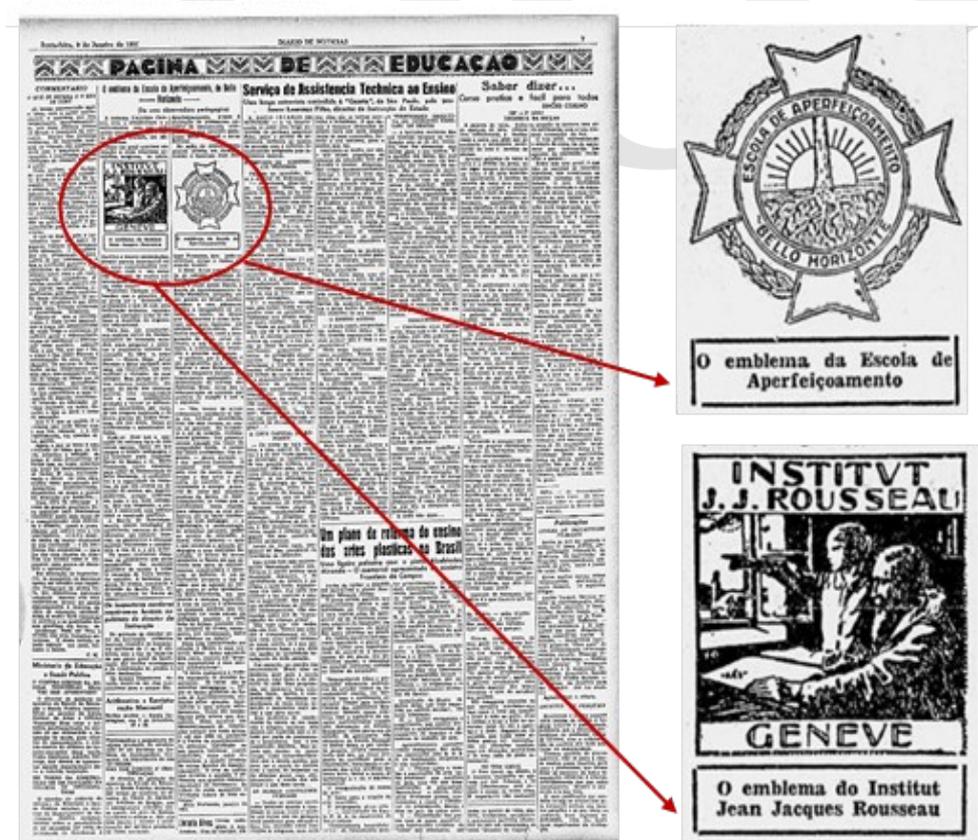


Fig. 2 – Os emblemas da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e do Instituto Jean-Jacques Rousseau  
Fonte: *Diário de Notícias*, seção Página Educação, 9 jan. 1937, p. 7.

O emblema da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte tem como tema central a árvore e o horizonte, que se destacam como símbolos do conhecimento e da cidade sede da iniciativa do Governo mineiro em prol da formação de professores. As descrições de Artus-Perrelet, publicadas no *Diário de Notícias*, sobre o simbolismo do emblema da Escola de Aperfeiçoa-

mento em Belo Horizonte se conectam com o momento histórico vivido em Minas Gerais, de implantação oficial dos ideais escolanovistas, representado pela criação e implantação dessa instituição que teve como uma de suas características marcantes a influência genebrina de educação ativa, pela ação dos colaboradores que lá atuaram: a própria Artus-Perrelet, Helena Antipoff (1892-1974) e Léon Walther (1889-1963), professores e colegas de trabalho no IJRR.

De acordo com o *Dicionário de simbologia* (LURKER, 2003, p. 55), “a árvore carrega traços simbólicos múltiplos que se entrecruzam: local sagrado, árvore cósmica, árvore da vida, árvore da sabedoria”. O ser humano ligado à natureza cultiva a simbologia das árvores como “o local de aparecimento do luminoso, a residência de deuses e espíritos”. De acordo com o *Dicionário dos símbolos* (CHEVALIER, 1995, p. 84), a árvore é um dos temas simbólicos mais difundidos e tem as mais variadas interpretações, o que a torna objeto de culto é a sua figuração simbólica de uma entidade que ultrapassa a sua própria simbologia. “Símbolo da vida, em perpétua evolução e em ascensão para o céu, ela evoca todo o simbolismo da verticalidade, (...) é universalmente considerada como símbolo das relações que se estabelecem entre a terra e o céu”. cremos que a simbologia da árvore no emblema da Escola de Aperfeiçoamento traz também aspirações pela vida em contato com a natureza que a Escola Nova preconizava, conforme expresso no livro *Le dessin au service de l'éducation*, como veremos no item seguinte.

## **1.2 O Desenho a serviço da educação – sistematização das ideias de Artus-Perrelet**

Publicado em 1917, *Le dessin au service de l'éducation* foi prefaciado pelo diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, Pierre Bovet (1878-1965). O livro foi traduzido para o espanhol por Víctor Masriera (1875-1938), com o título *El dibujo al servicio de la educación*, publicado em 1921 e 1935, e traz um prólogo do tradutor que o diferencia da edição em francês e em português, traduzida por Genesco Murta (1885-1967) em 1930.



Fig. 3 – Imagens das versões do livro de Artus-Perrelet  
Fonte: Reprodução das capas de *Le dessin au service de l'éducation* (1917), *El dibujo al servicio de la educación* (1935) e da folha de rosto de *O desenho a serviço da educação* (1930).

Para o ensino do desenho e de jogos educativos, Artus-Perrelet se opunha ao ensino tradicional, centrado na memorização e na figura do professor como transmissor do conhecimento. Para ela era necessário primeiro conhecer a criança, compreender o seu processo de aprendizagem, trabalhar os elementos da linguagem visual, o ponto, a linha em suas diferentes manifestações: horizontal, vertical, oblíqua, curva, as formas geométricas como bases para as estruturas das formas. Entendia o desenho como a manifestação do pensamento e da observação, procurava estabelecer relação com a percepção subjetiva do aluno e com outras linguagens, como a música e a literatura, por exemplo.

Conforme já mencionado, o Instituto Jean-Jacques Rousseau teve importante papel na divulgação das ideias da Escola Ativa de Genebra no ensino mineiro, e uma das suas concepções de educação era o aprendizado pela ação direta com o objeto da aprendizagem, em uma interlocução com o educar pela intuição, pelos sentidos, pela vivência, que muito se aproxima das ideias disseminadas pelo método intuitivo<sup>8</sup> e das proposições de ensino de desenho e jogos difundidos por Artus-Perrelet. Em Belo Horizonte, Artus-Perrelet pôde orientar a criação da versão brasileira dos jogos

---

ALMEIDA, Marilene Oliveira; VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet: educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século XX.** PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020 Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20508>>

educativos pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento. A iniciativa teve origem em Genebra em 1890, quando criou e apresentou os seus primeiros jogos pedagógicos, reconhecidos e premiados pelo governo suíço por compreender a importância desse trabalho construtivo.

De acordo com o periódico *Diário de Notícias*, de 25 de fevereiro de 1931 (p. 7), em publicação na seção Pagina de Educação:

Em dezembro de 1930 podíamos já admirar, como o fizemos em 1929, a vasta e original exposição desses jogos criados pelas alunas mestras da Escola de Aperfeiçoamento sob o olhar inteligente das senhoritas Amélia Monteiro, Lúcia Schmidt, Alda Lodi e mmes. Antipoff e Artus.

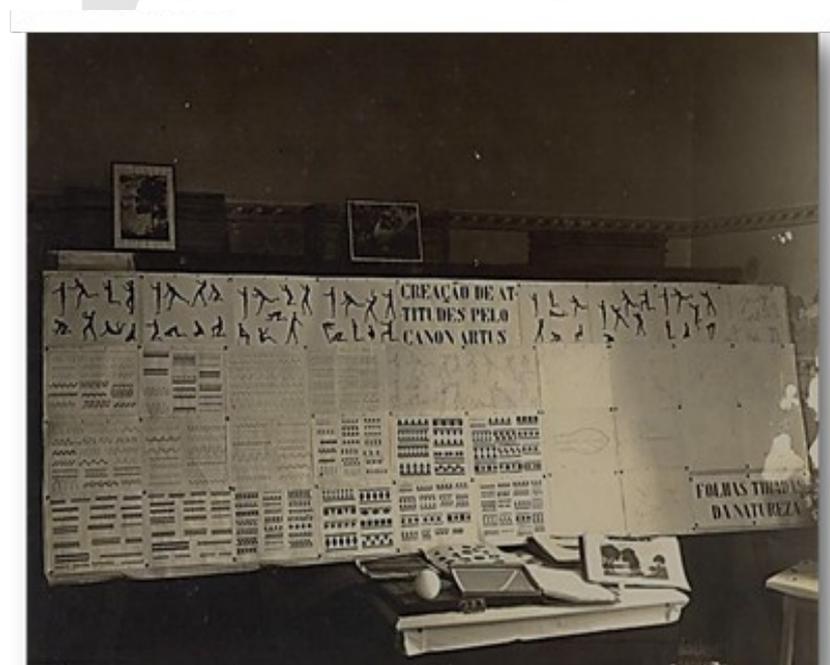


Fig. 4 – Fotografia da *Exposição 1929, Arte Decorativa*, Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte  
Fonte: Arquivo do Memorial/ Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA.

Na seção denominada *Daqui e dali* da *Revista do Ensino*,<sup>9</sup> de janeiro de 1930 (p. 65), a exposição dos trabalhos da Escola de Aperfeiçoamento realizada em fins de 1929, referentes ao seu primeiro ano de funcionamento, foi citada como “a primeira demonstração prática da eficiência desse instituto de ensino”.

---

ALMEIDA, Marilene Oliveira; VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet: educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século XX.** *PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.* v.10, n.20: nov.2020 Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20508>>

Na fotografia (Fig. 4) temos uma dimensão dos trabalhos de arte e de jogos educativos orientados por Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte em 1929, apresentados na referida exposição. Apesar da qualidade pouco nítida de alguns detalhes, a imagem fotográfica mostra um mural com diversos desenhos de posições humanas, representando as posições do “Canon Artus”: uma referência padrão de medidas, criada pela educadora, para orientar o ensino do desenho da figura humana, “fácil de reter pelas crianças, e simples de pôr em prática” (ARTUS-PERRELET apud MEIRELES, 26 abr. 1931, p. 6). Percebe-se ainda terem sido selecionados exemplos de variados exercícios com o estudo da forma para essa exposição, tais como: desenhos de folhas tiradas da natureza, composições com diferentes tipos de linhas e faixas decorativas, tendo como referência as formas geométricas.

Veem-se sobre uma pequena mesa, à frente do mural com os mencionados desenhos, alguns dos objetos listados nas “caixas de desenho”,<sup>10</sup> material pedagógico complementar ao livro *Le dessin au service de l'éducation*: uma esfera branca; imagens gráficas em preto, representando uma paisagem e formas geométricas diversas; além de uma dezena de barras horizontais inversamente alinhadas em duas colunas para o estudo das medidas, representadas na face interna do que parece ser uma tampa de caixa em papelão.

O trecho a seguir esclarece algumas das atividades de arte desenvolvidas na Escola de Aperfeiçoamento:

Só o curso de desenho acusa um total de cerca de seis mil desenhos, que, não podendo materialmente figurar, em bloco, na exposição, foram submetidos a rigorosa *trriage*, elegendo-se, mesmo assim, muitas centenas deles, que atonetam as paredes de um dos salões e vão desde os primeiros delineamentos até as mais engenhosas combinações de volumes, cores, linhas, em que a sensibilidade artística se expande e extravasa dentro das normas e preceitos tão próprios e originais, recomendados pela notável professora madame Artus-Perrelet (DAQUI e dali, jan. 1930, p. 65, grifo do documento).

A descrição aponta a intensidade com que o desenho era praticado pelas professoras primárias em formação e o espaço dedicado à atuação de Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento em seu primeiro ano de funcionamento. Dá indícios dos conhecimentos em arte difundidos pela artista-

professora, que incluem os elementos básicos da linguagem visual: ponto, linha, cor, volume etc. e indica que as orientações de Artus-Perrelet sobre o ensino do desenho ampliaram a sensibilidade artística dessas professoras. Identificam-se a seguir alguns dos conteúdos lá estudados:

- I - Estudos das linhas e figuras geométricas
- II - Valores de sombra a crayon
- III - Valores de sombra a aquarela
- IV - Paisagens a aquarela (uma extensa e variadíssima coleção do mais alto valor, indicando claramente os rumos novos seguidos pelas alunas)
- V - Jogos educativos para o ensino de linhas e figuras geométricas
- VI - Vasos gregos, com aplicação das figuras geométricas
- VII - Formas esféricas a crayon
- VIII - Formas esféricas a aquarela
- IX - Valores da sombra aplicados aos vasos e corpos geométricos
- X - Perspectiva
- XI - Figuras geradoras
- XII - Cores mãs e complementares
- XIII - Estudo das figuras e linhas geométricas aplicadas aos corpos animais
- XIV - Criação de atitudes pelo canon Artus
- XV - Folhas tiradas da natureza e sua estilização
- XVI - Modelagem, quadros ornamentais (DAQUI e dali, jan. 1930, p. 69).

Na próxima seção, discutiremos como o ensino de arte se situou no contexto das manifestações artísticas modernistas.

## 2 O modernismo e o ensino de arte

O termo *modernismo* designa, de maneira geral, as correntes artísticas ligadas às artes e ao design, surgidas no início do século XX, que rejeitaram a tradição clássica, manifestando uma sensibilidade ancorada nas modificações produzidas pela Revolução Industrial e no desenvolvimento do meio urbano. As origens do modernismo encontram-se em movimentos artísticos do século XIX, tais como o Romantismo, o Realismo e o Simbolismo.

Foi nesse ambiente que Artus-Perrelet formou-se artista e professora, e iniciou suas atividades profissionais, num modelo de sociedade recém-industrializada, cujas transitoriedades marcaram a ruptura com a tradição à qual a arte estava atrelada até então. Em sua formação e atuação pedagógica, participou da implantação das transformações educacionais que visavam introduzir novas metodologias de ensino capazes de trazer a criança para o centro da aprendizagem.

Nesse cenário é que se inicia o século XX, quando a proposta de uma educação renovada, com seus métodos ativos de ensino, convivia com as necessidades do mundo moderno, forjado pelas transformações sociais ocorridas sob influências da crescente industrialização. Em Genebra, desde a criação da primeira escola de desenho, em 1748, o aprendizado do desenho foi fortemente valorizado para desenvolvimento do design industrial, direcionado à produção relojoeira e joalheira. Assim, a tendência de aproximação entre as belas artes e as artes e ofícios atravessou as diversas transformações pelas quais as écoles d'art<sup>11</sup> de Genebra passaram ao longo do tempo. Em perspectiva semelhante, são exemplos de escolas de arte decorrentes do desejo de alguns artistas e artesãos voltados para o funcionalismo e design social, para a construção de uma arte total: a escola russa Vkhutemas (1920-1930), Escola Superior de Arte e Técnica, e a alemã Escola Bauhaus (1919-1933), onde atuaram artistas-professores como Paul Klee (1879-1940) e Wassily Kandinsky (1866-1944). Sobre esta escola é que nos ocuparemos no item a seguir, por entendermos que o método de ensino de Artus-Perrelet relaciona-se com os processos pedagógicos da Bauhaus, por tratar-se de um ensino do desenho que se aproxima tanto das artes visuais quanto do design. Pode ser levantada a questão se Artus-Perrelet, consciente das mudanças que estavam em curso no

mundo, trazidas com a industrialização, que levou ao surgimento de uma nova profissão – o designer – buscava criar as bases para que as crianças pudessem se preparar para, futuramente, atuar nesse novo ambiente.

## **2.1 O legado pedagógico da Escola Bauhaus nas figuras de Paul Klee e Wassily Kandinsky**

A Escola Bauhaus, fundada em abril de 1919 na Alemanha por Walter Gropius (1883-1969), constituiu-se pela cooperação entre a Academia de Belas Artes de Weimar e a Escola de Artes e Ofícios. Com o objetivo de capacitar os alunos na teoria e na prática das artes para que produzissem objetos artísticos e funcionais, a ideia era formar artistas, designers e arquitetos socialmente responsáveis. A Bauhaus representou uma instituição educacional interessada na criação de um novo homem e de uma sociedade mais humana (DEMPSEY, 2003). Em seu curto período de funcionamento, entre 1919 e 1933, fechada por imposição do sistema nazista alemão, a Bauhaus passou por diversas transformações e três diferentes sedes em Weimar, Dessau e Berlim. Dos conceitos iniciais, que tinham como base a integração entre a arte, o artesanato e a arquitetura, aliadas a questões sociais, o foco principal tornou-se o design. Gropius propunha integrar a obra artesanal e a criação artística de maneira harmoniosa e difundir uma nova ordem, artística e ética (FIEDLER; FEIERABEND, 2006). O seu programa de ensino compunha-se de dois objetivos básicos: 1) a síntese estética, com integração dos gêneros artísticos e tipos de artesanato sob a supremacia da arquitetura; e 2) a síntese social, produção com preocupações estéticas que atendessem às necessidades de uma camada social mais ampla, não à faixa dos economicamente privilegiados (WICK, 1989).

A Escola Bauhaus tinha como eixo central “a pedagogia da ação”, que considerava o processo educativo um princípio que envolvia as necessidades e interesses do próprio aprendiz e era contrária à ideia de transmissão de conhecimento, presente na pedagogia tradicional (BARBOSA; FACCA, 2017). Para Gropius, o artesanato era recurso pedagógico de aprendizagem essencial, e por mais industrializado que fosse o processo, o indivíduo aprenderia por meio do manejo das mãos e dos recursos técnicos disponíveis. A pedagogia da Bauhaus estabelecia vínculo com a pedagogia ativa e o escolanovismo que vigorava na época (WICK, 1989).

Dentre os professores da Bauhaus, destacam-se Wassily Kandinsky e Paul Klee, que desenvolveram programas de ensino inovadores, enfatizando o estudo da forma, através de seus elementos básicos: o ponto, a linha, o plano e a cor, que ecoariam no ensino de arte, no século XX. Aspectos das ideias desses artistas-professores, expressas em seus escritos, aproximam-se das ideias sobre ensino do desenho e jogos educacionais sistematizadas por Artus-Perrelet.

Wassily Kandinsky fez parte do corpo docente da Bauhaus desde seu início, de 1919 a 1925, e esteve presente, assim como Paul Klee, também na fase de funcionamento em Dessau, de 1925 a 1932. O programa de Kandinsky se manteve com uma estrutura que pouco se modificou, e era basicamente centrado na Teoria da Forma, com conteúdos que se dividiam em “sistemas de cor e seqüências; correspondência de cor e forma; correlações entre as cores; cor e espaço” (WICK, 1989).

A importância atribuída por Kandinsky às relações entre as artes, principalmente entre as artes visuais e a música, deve ser ressaltada, tratando-se de uma preocupação que era também de outros artistas vanguardistas, tais como Robert Delaunay, Matisse e Mondrian, além dos músicos Rachmaninoff, Debussy e Arnold Schoenberg, que dividia com Kandinsky a crença de que a arte rompe barreiras. Kandinsky, no seu texto *A arte concreta*, de 1938, afirma que “todas as artes provêm da mesma e única raiz. Por conseguinte, todas as artes são idênticas (...). A diferença se manifesta pelos meios de cada arte singular – pelos meios de expressão”. Ele continua dizendo que “o parentesco entre a pintura e a música é evidente”, pois “um som provoca uma associação de cor precisa”, assim, “‘ouvimos’ a cor e ‘vemos’ o som”. Ele realça, ainda, a importância do desenho ao dizer: “em pintura, o que entendemos pela palavra ‘forma’ não se refere apenas à cor. O que chamamos de ‘desenho’ é outra parte inevitável dos meios de expressão pictóricos” (KANDINSKY, 1996, p. 351-352).

Em seu programa para um curso na Bauhaus de 1929, Kandinsky descreve, como conteúdos a serem trabalhados, os elementos de forma abstrata e o desenho analítico, “que, construídos na mesma base, têm por objetivo principal o treinamento do olhar, ensinar a viver, pensar e representar simultaneamente de forma analítica e sintética” (KANDINSKY, 2009 [1926], p. 22).

Nas aulas de desenho e de pintura, Kandinsky objetivava a observação para que os alunos analisassem, principalmente, os elementos construtivos dos objetos, estudando as tensões reguladoras destes elementos. No estudo da cor, deu ênfase às formas geométricas, relacionando-as aos matizes, estudo que estendeu também às linhas e aos ângulos. Ainda, de acordo com o artista, as obras de arte deveriam ser estruturadas em armações que seriam as bases de sua composição, em analogia aos corpos dos seres humanos, estruturados em esqueletos.

Paul Klee, suíço naturalizado alemão, deixa Munique para, em janeiro de 1921, se juntar ao grupo da Bauhaus em Weimar. A obra de Klee tem uma dimensão original e criativa, e sua poética se funde à sua experiência pedagógica de 10 anos na Bauhaus (1921-1931), experiência que Klee pôde dividir com o artista russo e amigo Wassily Kandinsky. Em seu diário, Klee registra que “não existe uma natureza da linha como tal; isso resulta, simplesmente, dos limites dos diferentes tons e das diferentes manchas de cor”. Para ele, “uma obra de arte ultrapassa o naturalismo logo que a linha se transforma em elemento plástico autônomo” (LAZZARO, 1972, p. 69).

As proposições pedagógicas modernistas de Klee são comparadas pelo historiador Giulio Argan (1992) às teorias renascentistas de Leonardo da Vinci (1452-1519). Tanto em Klee quanto em da Vinci, segundo Lagôa (2006, p. 128), “a teoria da produção da forma se deve ao conhecimento dos elementos plásticos fundamentais – pontos, linhas, cores e volumes – servindo de análise para a construção da obra através de exemplos concretos”.

Klee, tal qual Kandinsky, se preocupava em promover a integração entre as artes visuais e a música, acreditando haver uma relação real entre a pintura e a música. Além de pintor, Klee possuía uma sólida formação musical e era violinista. Seu pensamento artístico se ancora, principalmente, nas relações por ele estabelecidas entre a pintura, o desenho e a música, tendo como referência o compasso, os tempos musicais e suas divisões.

Para desenvolver um tema, Klee propõe experiências concretas, como um passeio pelo campo, para se perceber na natureza fenômenos que podem ser representados por sinais gráficos e suas combinações. Para o artista, as experiências de um dia guardadas na memória são impressões que poderiam enriquecer as possibilidades de expressão em arte, registradas pelos elementos formais

do desenho, por exemplo. Para Klee, a obra de arte é resultado de relações essenciais entre o tempo e o espaço, ele considerava que a modernidade ampliou e aprofundou o conhecimento do homem sobre o objeto.

No passado, a crença na arte e no estudo da natureza correlacionada a essa crença consistia no que se pode chamar de uma pesquisa penosamente minuciosa da aparência. Eu e você, o artista e seu objeto, procurávamos relações seguindo o caminho físico-ótico através da camada de arte entre nós (KLEE, 2001, p. 81).

O homem moderno, para Paul Klee, seria capaz de humanizar o objeto, dissecá-lo para tornar o seu interior visível. Essa relação estaria situada no olhar do artista e na relação com o objeto, na visão exterior e na contemplação interior, passando também por aspectos intuitivos. Essa relação conduziria à síntese gráfica pela experiência e intimidade do artista com o objeto.

## **2.2 Indícios sobre o diálogo da proposta de Artus-Perrelet com as tendências modernistas na arte**

Na arte moderna, domina a linha simples, sem aqueles rebuscados preciosismos de antigamente. A linha venceu, sem grande esforço, condições de toda espécie, circunstâncias de toda sorte, facilitam-lhe a vitória. E ela invadiu tudo, furiosamente. Na arquitetura, na pintura, e até mesmo, por metáfora, na poesia, ela não encontra mais resistências apreciáveis. Mme. Artus-Perrelet, ilustre educadora suíça, tem sido uma constante propagadora das novas teorias de arte.

O seu livro – “O desenho” – que o sr. Genesco Murta acaba de traduzir, encerra capítulos interessantíssimos nesse sentido (MEIRELES, 2 dez. 1930, p. 7).

Cecília Meireles considerou a proposta pedagógica de Artus-Perrelet propagadora das ideias sobre as novas teorias da arte. Seu método fundamentava-se no ensino dos elementos básicos do desenho por meio das formas geométricas simples, a partir do ponto de vista da criança, da captação sintética da forma, estimulada pela percepção e intuição na relação direta com os objetos, com o cotidiano e com a natureza. O ensino do desenho direcionado à formação de professores primários no método Artus-Perrelet tinha a intenção de incentivar esses profissionais a levarem as

crianças a compreenderem os conceitos básicos do desenho por meios ativos, que envolviam todo o corpo, e depois registrassem o que aprenderam em composições visuais, conforme demonstrado na imagem a seguir (Fig. 5).

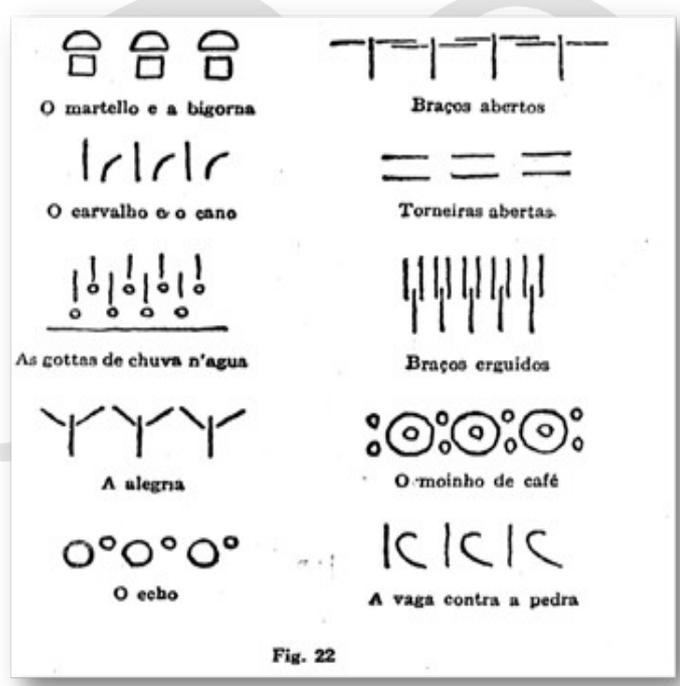


Fig. 5 – Esquemas de composições visuais desenhados por crianças tendo como referência os ritmos e circunstâncias do ambiente cotidiano  
Fonte: Reprodução de ARTUS-PERRELET, 1930, p. 154.

De maneira semelhante a Kandinsky, que propunha exercícios de observação em suas aulas de desenho e de pintura, incentivando seus alunos a perceberem os elementos construtivos dos objetos em suas tensões, Artus-Perrelet incluía em suas aulas para crianças atividades de observação do cotidiano, para que elas percebessem como os elementos do desenho compunham as sínteses das formas das coisas e da natureza.

Para Artus-Perrelet, a linha, um dos elementos básicos do desenho, seria capaz de registrar e traduzir a abstração do mundo. A simplificação da forma poderia ser captada na observação e contato com o objeto estudado. Ou seja, a linha no desenho deveria indicar um movimento e não ser uma cópia do objeto estudado, quer fosse paisagem, pessoas, animais, artefatos etc. (Fig. 6).

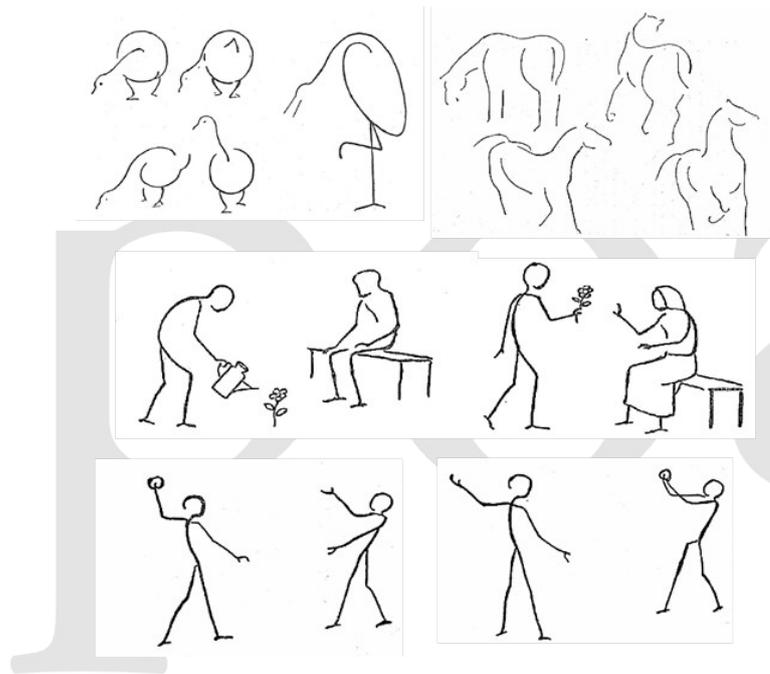


Fig. 6 – Observação de movimento e croquis de atitudes. Linhas horizontal, oblíqua, sinuosa, quebrada, curva (desenhos de crianças)  
 Fonte: Reprodução de ARTUS-PERRELET, 1930, p. 144, 134, 138 e 55, respectivamente.

Em suas propostas educacionais, Artus-Perrelet usa metáforas para caracterizar os diferentes tipos de linha e criar diálogos filosóficos com as crianças. Por meio de uma abordagem lúdica para o ensino das “linhas sinuosas”, Artus-Perrelet propõe um roteiro de ações e movimentos que as crianças deveriam desenvolver, simulando o percurso das águas de um rio desde as montanhas até o mar. Na sua orientação, ressalta ainda que o professor, ao contar a história, deveria interromper a narrativa toda vez que algum elemento da cena pudesse ser associado pelas crianças a algum tipo de linha estudado:

Fomos passear no campo. Descansávamos debaixo de árvores, cujos ramos em...? ‘curvas, linhas quebradas’, formavam entre si ângulos...? ‘retos, obtusos, agudos’ (...)  
 Em caminho, víamos a montanha que se elevava...? ‘verticalmente, em nossa frente’, formando no céu linhas...? ‘mistas’ (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 162-163).

Da mesma maneira que associamos os modos de ensino do desenho de Artus-Perrelet ao processo de ensino de Kandinsky, podemos relacioná-los também aos de Paul Klee. Analisando as propostas feitas pela professora aos seus alunos, descritas anteriormente, percebe-se que tanto a professora

quanto Klee atribuem diferentes significados às linhas, associando-as ao movimento. O jogo mencionado pode ser comparado ao passeio no campo, relatado por Klee, no qual ele associa os elementos encontrados a linhas e movimentos:

Vamos adotar um plano topográfico e fazer uma pequena viagem à terra do conhecimento mais profundo. Transposto o ponto morto, o primeiro ato dinâmico (a linha). Pouco tempo depois, uma parada para respirar (linhas interrompidas ou articuladas por diversas paradas). Olhamos para trás para sabermos o quanto já percorremos (movimento contrário). Em pensamento, ponderamos as distâncias do caminho daqui para lá (feixe de linhas). Um rio quer impedir que prossigamos: utilizemo-nos de um barco (movimento ondular). Rio acima deve haver uma ponte (série de arcos) (KLEE, 1996, p. 183-184).

E ainda:

Linhas as mais diversas. Manchas. Pontos. Superfícies lisas. Planos formados por pontos, por linhas. Movimento ondular. Movimento interrompido, articulado. Movimento contrário. Linhas enredadas, tissulares. Elementos murais e em forma de escamas. Unissonância. Polifonia. Linhas que se enfraquecem e outras que se intensificam (dinâmica) (KLEE, 1996, p. 185).

Há, pois, entre Artus-Perrelet e Klee, uma proximidade na maneira de tratar os elementos da representação gráfica – “pontos, energias lineares, planas e espaciais” – sendo que ambos veem o desenho como uma forma de conhecimento.

Outra aproximação que pode ser abordada, entre o método de ensino do desenho de Perrelet e os processos de criação de Paul Klee, aponta para correspondências entre os elementos geométricos e experiências da vida cotidiana. Em seus escritos no livro *Arte Moderna e outros ensaios*, Klee (2001, p. 44) faz uma analogia entre o conceito de “convergência” e a ideia da “alegria do encontro”. De maneira similar, Artus-Perrelet propõe que as crianças percebam o conceito de convergência e divergência na disposição das pétalas das flores.

É importante ressaltar, ainda, que tal qual Kandinsky e Klee, Artus-Perrelet também valorizava e explorava as relações entre as artes, sendo que essa crença guiava seu método de ensino do desenho. Todos esses artistas e professores aproximam o desenho de outras artes, como a música, sendo que parte da obra de Kandinsky foi inspirada pela música. Na visão do artista, cores e formas de uma pintura sugerem sons musicais, atribuindo à pintura uma capacidade sinestésica. Outro

aspecto que aproxima as artes visuais da música, na obra de Kandinsky, é o fato de o artista atribuir títulos, tais como “composições” e “improvisações” às suas obras. Também Klee atuava na interface entre a pintura e a música. Na sua abordagem dos elementos formais nas artes visuais, ele utilizava conceitos da música, como ritmo, polifonia, harmonia, sonoridade, intensidade e dinâmica. O artista acreditava que o aperfeiçoamento da linguagem visual envolvia a representação do movimento e da profundidade, e os atributos musicais poderiam contribuir para isso.

Encontramos também no método Artus-Perrelet várias referências à música, além de outras artes, como o teatro e a literatura, e da arquitetura, em diálogo com o desenho. Para tornar clara a noção de ritmo, por exemplo, tal qual Klee, Artus-Perrelet também lançava mão de aproximações com a música para através dela chegar ao desenho, comparando ritmos visuais e ritmos auditivos. Outra aproximação com a música é feita ao ensinar aos seus alunos o significado de valor na arte, como as relações entre a luz e a sombra. Ela explica: “um dos princípios importantes desse método, é a contribuição da voz, à qual caberá uma parte importante na pesquisa e fixação a serem adquiridas” (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 102). Ela exemplifica através do estudo da gradação de luz e sombra no desenho de um cilindro, dizendo que estudantes devem começar “a passar levemente o lápis do lado da luz, no lugar em que a sombra começa (...) cantando em voz baixa (...) pianíssimo, piano, piano”. À medida em que a sombra vai se tornando mais densa, o tom da voz aumenta de intensidade, tudo isso acompanhado por movimentos feitos no ar com as mãos, que também traduzem as gradações de luz e sombra. Isso demonstra, mais uma vez, a importância do corpo na apreensão dos conceitos trabalhados: “é também de utilidade capital (...) que o aluno faça experiências com seu próprio corpo, antes de qualquer exteriorização” (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 102-103).

Tudo isso que foi narrado aponta para uma abordagem interartes, que mostra afinidades entre o pensamento de Artus-Perrelet e artistas de sua época, demonstrando o alinhamento de suas ideias com as tendências artísticas de seu tempo, configuradas em um contexto de transformações, que, certamente, repercutiram no ensino de arte do início do século XX, especialmente no ensino do desenho.

Na seção seguinte, discutiremos alguns dos alcances do método Artus-Perrelet no Brasil.

### 3 Ressonâncias do método Artus-Perrelet no Brasil

Além da série de publicações sobre as “27 lições do curso de aperfeiçoamento” relatadas por Cecília Meireles no periódico carioca Diário de Notícias, considera-se um dos desdobramentos concretos do método Artus-Perrelet no Brasil a adoção dos “Jogos Educativos de Mme. Artus”, publicados pela editora Villas Boas & Cia no Rio de Janeiro, pelo sistema educativo do Estado de São Paulo. A autorização para uso do material nos jardins de infância e escolas de 1º grau foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 1º de abril de 1931 (Fig. 7).



Fig. 7 – Autorização de uso dos Jogos Educativos Brasileiros no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 1º de abril de 1931, p. 2598.

Fonte: Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3869082/pg-2598-diario-oficial-diario-oficial-do-estado-de-sao-paulo-dosp-de-01-04-1931?ref=breadcrumb>

Considera-se, ainda, como desdobramento do método Artus-Perrelet no Brasil, a criação de um almanaque para ensino do desenho de autoria de Jean-Pierre Chablotz (1910-1984), popularizado por um sistema de educação a distância, por envio postal. Pintor, desenhista, crítico de arte, músico, professor e publicitário, Jean-Pierre Chablotz era suíço e transferiu-se para o Brasil com sua família em 1940 por causa da Segunda Guerra Mundial, tendo concluído os cursos Le Dessin au Service de l'Éducation e Philosophie du Dessin sob a supervisão de Artus-Perrelet no Instituto Jean-

Jacques Rousseau, entre 1931 e 1932. O acervo do artista encontra-se no Museu de Arte da Universidade do Ceará – MAUC, em Fortaleza, onde as ideias de Artus-Perrelet foram repercutidas por sua atuação como artista e professora de desenho.

Maia (2012) destaca aspectos de sincronia entre a pedagogia de Jean-Pierre Chabloz e Artus-Perrelet, para quem o desenho seria a lembrança de um gesto, conforme demonstram as imagens de figuras humanas associadas ao “Canon Artus” (Fig. 8):



Fig. 8 – Imagens consultadas por Moraes (2012), cadernos de Jean-Pierre Chabloz  
Fonte: Acervo do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará – MAUC, Fortaleza.

De acordo com Moraes (2012, p. 17):

Desde cedo, Chabloz demonstrou prevenção contra os métodos oficiais de ensino de arte, que privilegiavam a cópia mecânica de modelos. Nesse ponto, suas aspirações iam diretamente ao encontro daquelas de Mme. Artus-Perrelet, que também criticava veementemente a superficialidade do ensino tradicional de arte.

Em sua pesquisa de mestrado, Moraes (2012) analisou cartazes de publicidade desenvolvidos por Chablotz, relacionando alguns leiautes desses cartazes a peças publicitárias de artistas da Bauhaus. Entretanto, podemos notar uma semelhança entre os tipos gráficos usados no cartaz Naduz (Fig. 8) com alguns registros de Chablotz, em seu caderno de anotações do curso realizado com Artus-Perrelet, em Genebra.



Fig. 9 – Imagens consultadas por Moraes (2012), cadernos de Jean-Pierre Chablotz  
Fonte: Acervo do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará – MAUC, Fortaleza

Em consulta ao MAUC, verificamos existirem fontes que muito podem nos dizer sobre as ressonâncias do método Artus-Perrelet no trabalho artístico de Jean-Pierre Chablotz. Certamente, tais fontes merecem um estudo em que seja possível estabelecermos novas conexões entre a metodologia adotada pelo artista para o ensino do desenho e o método Artus-Perrelet.

## Considerações finais

Louise Artus-Perrelet alcançou fama internacional por suas inovações pedagógicas no ensino do desenho e dos jogos educativos. *Le dessin au service de l'éducation* pode ser considerado uma das primeiras tentativas de sistematizar um método de ensino de arte para crianças, sem correspon-

dente na Europa, como já havia afirmado Ana Mae Barbosa (2002). Para Artus-Perrelet, por meio dos movimentos do próprio corpo, a criança seria capaz de internalizar noções intelectuais para expressar as propriedades essenciais do elemento a ser interpretado pelo desenho. A educadora trabalhava a percepção da criança pelo contato com o objeto antes de ser interpretado por meio do desenho. Observar, classificar e simplificar o objeto em sua complexidade inerente seriam etapas de um processo que levaria a criança a adquirir a capacidade de compreendê-lo em suas leis mais gerais. Aprender a desenhar de maneira virtuosa, com vistas a alcançar a perfeição das formas, não seria um fim a ser atingido ao ensinar desenho para crianças.

O desenho seria, portanto, a última expressão, o resultado da compreensão dos significados dos elementos de um objeto estudado. Percebe-se que, em seus ensinamentos sobre o desenho, a síntese da forma seria alcançada pela percepção, pelo movimento do corpo em relações com o cotidiano. A aprendizagem dos elementos do desenho se daria num processo, não como um fim em si mesmo, perspectiva que muito se aproxima das proposições pedagógicas de tendência modernista de artistas como Paul Klee e Wassily Kandinsky.

Nossas análises apontaram que nos âmbitos educativos nos quais Artus-Perrelet atuou, tanto na Europa quanto no Brasil, a educação estética, proposta pela educação da sensibilidade, foi estabelecida como uma de suas estratégias de ação pedagógica, em diálogo com as ideias da educação intuitiva e ativa e com os pressupostos modernos de educação e de arte.

Pela análise dos documentos que nos contaram sobre a atuação de Artus-Perrelet como uma das professoras que compunha a comitiva do IJRR na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, sobre sua passagem pelo Rio de Janeiro, registrada principalmente pelas palestras e cursos para professores primários publicados no jornal *Diário de Notícias*, ou mesmo sobre trabalho artístico e pedagógico de Jean-Pierre Chabloz no Ceará, concluímos que seus ensinamentos sobre desenho e jogos educacionais circularam e foram apropriados no Brasil.

## REFERENCIAS

- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos**. Tradução de Denise Bottmann e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ARTUS-PERRELET, Louise. **El dibujo al servicio de la educación**. Traducción y prólogo de Víctor Masiera. 2. ed. Madrid, Librería Beltrán, 1935. (Actualidades Pedagógicas)
- ARTUS-PERRELET, Louise. **Le Dessin au service de l'Éducation**. Neuchâtel: Delachaux & Nestlé S. A. Éditeurs, 1917. (Collection D'Actualités Pédagogiques)
- ARTUS-PERRELET, Louise. **O desenho a serviço da educação**. Tradução de Genesco Murta. Rio de Janeiro: Villas-Boas & Cia Editores, 1930. (Actualidades Pedagógicas)
- ASSIS, Raquel Martins; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psiquismo da criança: psicologia divulgada pela imprensa educacional no Brasil (1930-1940). **Psychologia Latina**, v. 5, n. 1, p. 21-30, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BÄTSCHMANN, Marie Therese; GENTIL, Léa; CHANAL, Tamara. Barthélemy Menn : peindre et enseigner. Un projet de recherche. **Genava : La revue des Musées d'art et d'histoire de Genève**, n. 61, 2013.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff (1892-1974) e a Perspectiva Sociocultural em Psicologia e Educação**. 2010. 269 f. Tese (Concurso para Professor Titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff (1892-1974): uma biografia intelectual**. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, Biblioteca Nacional, 2012. (Coleção Memória do Saber CNPq)
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- CHEVALIER, Jean *et al.* **Dicionário de símbolos** (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Coordenação de Carlos Sussekind. Tradução de Vera da Costa e Silva. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.
- CLAPARÈDE, Édouard. **A educação funcional**. Tradução e notas de J. B. Damasco Penna. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954. (Atualidades Pedagógicas)
- CONCEIÇÃO, Gabriel Luís da; SILVA, Maria Célia Leme da. Saberes profissionais do professor que ensina Geometria: propostas belgas no Relatório de Luiz Reis (1892). **Revista História da**

**Educação**, v. 23, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/87519>>. Acesso em: 23 out. 2020.

DAQUI e dali. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte: Secretaria de Educação, ano V, n. 41, jan. 1930.

DEMPSEY, Amy. **Estilos, escolas & movimentos**. Guia enciclopédico da arte moderna. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

DUPRET, Franck. **“Louise Artus-Perrelet”**. Curso da Professora Madame Martine Ruchat: Une histoire culturelle et sociale de l'éducation spécialisée. Semestre d'automne 2014. Não publicado.

ÉMILE Jaques-Dalcroze (1865-1950). Disponível em <[http://data.bnf.fr/en/13006869/emile\\_jaques-dalcroze/](http://data.bnf.fr/en/13006869/emile_jaques-dalcroze/)>. Acesso em: 22 set. 2018.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. A signatária Cecília Meireles: interfaces educacionais no discurso jornalístico (1930-1933). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, CBHE, 6, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A obra educacional de Cecília Meireles: um compromisso com a infância. **Acta Scientiarum. Education Maringá**, v. 32, n. 1, p. 93-103, 2010.

FIEDLER, Jeannine; FEIERABEND, Peter. **Bauhaus**. Tradução de Mariona Gratacòs i Grau e Merit Xell Tena Ripolès. Barcelona: H.F. Ullmann, 2006.

JÚNIOR; Marcílio Souza; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

KANDINSKY, Wassily. A arte concreta. In: CHIPP, Herschel B. (Org.). Tradução de Waltensir Dutra e outros. 2. ed. **Teorias da arte moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 351-353.

KANDINSKY, Wassily. Curso da Bauhaus. Lisboa: Edições 70, 2009. (Grandes artistas)

KLEE, Paul. Credo criativo. In: CHIPP, Herschel B. (Org.). Tradução de Waltensir Dutra e outros. 2. ed. **Teorias da arte moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 183-188.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Prefácio e notas de Günter Rangel. Tradução de Pedro Süsskind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LAGÔA, Maria Beatriz da Rocha. O avesso do visível: poética de Paul Klee. **ALEA**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2006.

LAZZARO, G. Di San. **Paul Klee**. Lisboa: Verbo, 1972.

LE DESSIN AU service de l'éducation. **OCLC WordCat**. Disponível em: <<https://www.worldcat.org/title/dessin-au-service-de-leducation/oclc/715967282/editions?refer=di&editionsView=true>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

LOURDIN, Mathieu. **Documentation sur l'histoire et l'évolution des écoles d'art à Genève**, 2012. Disponível em: <<https://www.hesge.ch/head/lecole/qui-sommes-nous>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LURKER, Manfred. **Dicionário de simbologia**. Tradução de Mario Krauss e Vera Barkow. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAIA, Nertan Dias Silva. **A trajetória de Jean Pierre Chabloz na constituição do meio artístico da cidade de Fortaleza no âmbito das artes visuais**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MEIRELES, Cecília. A criação dos jogos educativos brasileiros e o seu valor no futuro da nossa educação - Uma pedagoga (Especial para a "Página de Educação"). **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 7, 25 fev. 1931.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima terceira lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da "Página de Educação"). **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 6, 26 abr. 1931.

MEIRELES, Cecília. O emblema da Escola de Aperfeiçoamento, de Belo Horizonte (De uma observadora pedagoga). **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 7, 9 jan. 1931.

MEIRELES, Cecília. Uma visão poética do ensino - As linhas geométricas no conceito de mme. Artus-Perrelet. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 7, 2 dez. 1930.

MEYLAN, Jean-Louis. **La formation des artistes et ses enjeux** : le cas de Genève, de l'école de dessin à l'école supérieure d'art visuel, 1704-1980. Saint-Denis, France: Éditions Connaissances et Savoirs, 2016.

MIGUEL, Jair Diniz. **Arte, Ensino, Utopia e Revolução**: os ateliês artísticos Vkhutemas/Vkhutein (Rússia/URSS 1929-1930). 2006. Tese (Doutorado em Artes). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

MORAES, Ana Carolina Albuquerque de. **Rumo à Amazônia, Terra da Fartura**: Jean-Pierre Chabloz e os cartazes concebidos para o serviço especial de mobilização de trabalhadores para a Amazônia, 2012. 353 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. Educação estética na Revista do Ensino (1925-1940). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – CBHE, 7, 2013, Cuiabá. In: **Anais...**, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Instituto de Educação, 2013.

NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. **Educação musical escolar**: O canto orfeônico na Escola Normal de Belo Horizonte (1934-1971), 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

NOBRE, Jaderson Gonçalves. **A educação estética de Schiller**: da fragmentação à integralidade. Revista Lampejo, n. 9, p. 2-11, 2016.

PEREIRA, Denise Perdigão. **Que arte entra nas escolas através dos currículos? Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte, nos Programas de 1928 e 1941, na Escola Nova em Minas Gerais.** 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PERROT, Michelle. Histoire des femmes et féminisme. **Journal français de psychiatrie**, n. 40, p. 6-9, 2011.

SCHILLER, Friedrich Von. **A Educação Estética do Homem.** São Paulo: Iluminuras, 1995.

SIMIONI, Ana Paula. **Profissão Artista:** pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras. São Paulo: Edusp, FAPESP, 2008.

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friedrich von. **A Educação Estética do Homem.** São Paulo: Iluminuras, 1995. p. 11-19.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; BELTRAN, Cláudia Ximena Herrera. Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 15-43. maio/ago. 2013.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Natureza e Educação dos Sentidos: forjando novas sensibilidades no âmbito da educação para todos (Brasil e Espanha, finais do Séc. XIX e início do Séc. XX). **Licere**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 1-35, set. 2012.

WERNER, Michael; ZIMMERMANN, Bénédicte. **De la comparaison à l'histoire croisée.** Paris: Seuil, 2004.

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus.** Tradução de João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## NOTAS

---

1 Destacamos em colchetes o nome Artus, do marido Marc-Émile Artus, para marcar que a biografia contextualizada de Louise Artus-Perrelet foi construída tendo como referência documentos relacionados aos dois momentos de sua vida, antes e depois de casada.

2 A educação funcional está baseada na aprendizagem pela ação, pelo interesse e pela experiência. Durante a primeira metade do século XX, a psicologia funcional tornou-se central nas propostas educativas escolanovistas. Tratava-se de uma abordagem pragmática, dedicada a tentar solucionar problemas práticos dos grandes sistemas de ensino de massa, que se difundiam por todo o mundo na época. Para mais, ver: CLAPARÈDE, 1954.

3 Os 30 pontos da Educação Nova, compilados por Lourenço-Filho no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, estabelecem os princípios norteadores da Organização Geral, Formação Intelectual e Formação Moral, defendidos pelo movimento.

4 Expressão francesa usada para descrever o ato de pintar ao ar livre. Essa modalidade de pintura foi muito usada pelos artistas franceses designados impressionistas, interessados nas variações da luz ao ar livre, não mais nas pinturas feitas somente dentro dos estúdios, em fins do século XIX.

5 De acordo com Marie Therese Bächtmann, Léa Gentil e Tamara Chanal (2013, p. 76), o termo *figure* refere-se tanto às representações humanas quanto de animais.

6 Entre 1820 e 1822, Bathélemy Menn estudou com Jean-Auguste Dominique Ingres (1780-1867), quando teve contato com a tradição clássica e neoclássica de artistas como Sanzio Raffaello (1748-1825), Nicolas Poussin (1594-1665) e Jacques-Luis Davi (1748-1825). O breve período em Paris ofereceu-lhe a oportunidade de conhecer os trabalhos de pintores como Corot (1796-1875), Eugène Delacroix (1798-1863), Jean-François Millet (1814-1875), quando cria uma verdadeira experiência em torno da importância do desenho.

7 Émile Jaques-Dalcroze, compositor e pedagogo suíço, criador da ginástica rítmica, fundou o Instituto Jaques-Dalcroze em Genebra em 1915.

8 Método de ensino que surgiu na Alemanha no final do século XVIII. Foi divulgado pelos seguidores de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, fez parte das propostas de reformulação da instrução pública no final do Império, tendo Rui Barbosa como um dos principais defensores (VALDEMARIN, 2004 *apud* CONCEIÇÃO; SILVA, 2019, p. 10).

9 De acordo com Assis e Antunes (2014, p. 24), a *Revista do Ensino* foi criada no início do período republicano, ainda no século XIX, tendo sido publicado alguns números apenas. Sua circulação voltou em 1925, editada pelo Órgão Oficial da Inspeção Geral da Instrução da Secretaria do Interior de Minas Gerais, no Governo de Fernando de Mello Vianna, e durou até 1940.

10 As “caixas de desenho” constituíam-se de objetos bi e tridimensionais, variavam entre duas modalidades de estojo, com preços e materiais distintos: um estojo reduzido – Caixa A, de papelão e outro completo – Caixa B, em madeira resistente, munida de três divisórias, onde estavam contidos os conteúdos da Caixa A, além dos demais materiais.

# Embates da descolonialidade e as pautas (não tão) ocultas dos museus: “A Cor do Brasil” no Museu de Arte do Rio

*Clashes of decoloniality and the (not so) hidden agendas of museums: “A Cor do Brasil” at the Rio Art Museum*

*Enfrentamientos de la decolonialidad y las pautas (no tan) ocultas de los museos: “A Cor do Brasil” en el Museo de Arte de Río*

Luiz Sérgio de Oliveira

Instituição: Universidade Federal Fluminense

E-mail: [luizsergiodeoliveira.br@gmail.com](mailto:luizsergiodeoliveira.br@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8616-5089>

## RESUMO:

Em um cenário em que a arte se tornou política, uma questão fundamental se impõe: entender o lugar dessa arte política. Para muitos, os espaços apropriados para a instauração da arte, de qualquer arte, continuam sendo as instituições, em especial o museu e suas exposições, apesar das contradições sociais que norteiam suas políticas e ações. Neste estudo<sup>1</sup>, com base nas incisões descoloniais de Walter D. Mignolo, Anibal Quijano, Eduardo Viveiros de Castro e Pedro Pablo Kuczynski, buscamos investigar as complexidades envolvidas na construção e na recepção da mostra “A Cor do Brasil”, realizada no Museu de Arte do Rio, entre 2016 e 2017, tendo como pano de fundo os processos da descolonialidade.

Palavras-chave: *Arte. Museus. Descolonialidade. “A Cor do Brasil”. Museu de Arte do Rio.*

---

OLIVEIRA, Luiz Sérgio de. *Embates da descolonialidade e as pautas (não tão) ocultas dos museus: “A Cor do Brasil” no Museu de Arte do Rio.*

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.19685/>>

#### ABSTRACT:

In a scenario where art has become political, a fundamental issue is raised: understanding the place of this political art. For many, the appropriate spaces for the establishment of art, of any art, remain being the art institutions, especially the museum and its exhibitions, despite the social contradictions that guide their policies and actions. In this study, based on the decolonial incisions of Walter Mignolo, Anibal Quijano, Eduardo Viveiros de Castro and Pedro Pablo Gómez, we sought to investigate the complexities involved in the construction and reception of the exhibition “A Cor do Brasil”, held at the Rio Art Museum between 2016 and 2017, against the background of the processes of decoloniality.

Keywords: *Art. Museums. Decoloniality. “A Cor do Brasil”. Rio Art Museum.*

#### RESUMEN:

En un escenario donde el arte se ha vuelto político, se plantea una cuestión fundamental: comprender el lugar de este arte político. Para muchos, los espacios apropiados para el establecimiento del arte, de cualquier arte, siguen siendo las instituciones artísticas, especialmente el museo y sus exposiciones, a pesar de las contradicciones sociales que guían sus políticas y acciones. En este estudio, basado en las incisiones descoloniales de Walter Mignolo, Anibal Quijano, Eduardo Viveiros de Castro y Pedro Pablo Gómez, buscamos investigar las complejidades involucradas en la construcción y recepción de la exposición “A Cor do Brasil”, realizada en el Museo de Arte de Río entre 2016 y 2017, en el contexto de los procesos de descolonialidad.

Palabras clave: *Arte. Museos. Descolonialidad. “A Cor do Brasil”. Museo de Arte de Rio.*

Artigo recebido em: 17/03/2020  
Artigo aprovado em: 30/09/2020

## 1 Arte e política no reverso do contemporâneo

Os museus de arte são, por natureza, espaços politicamente controlados que, pela verticalização de suas relações institucionais, tentam se manter distanciados das tensões sociais e políticas do mundo real. Por outro lado, talvez mais do que nunca, arte e política têm andado de mãos dadas, sendo uma das marcas mais acentuadas da arte contemporânea. Ou, dito de outra maneira, nas últimas décadas a arte tem se feito francamente política. Diante desse cenário, precisamos aqui demarcar o que tratamos como contemporâneo e como arte contemporânea: seria contemporânea simplesmente toda e qualquer arte produzida nos dias correntes? Seria isso o bastante para definir o contemporâneo? Para alguns, isso seria o suficiente, enquanto para outros, a definição soa bastante simplória ou definitivamente ingênua. Para Boris Groys, crítico e teórico da arte alemão,

o termo “arte contemporânea” não designa simplesmente a arte produzida em nossos dias. Mais que isso, a arte contemporânea de hoje demonstra como o contemporâneo, como tal, se mostra – o ato de apresentar o presente. Neste sentido, a arte contemporânea é diferente da arte moderna, que era voltada para o futuro, e também da arte pós-moderna, que foi uma reflexão histórica sobre o projeto moderno. A “arte contemporânea” contemporânea privilegia o presente em relação ao futuro e ao passado. Portanto, para caracterizar corretamente a natureza da arte contemporânea, parece necessário situá-la em sua relação com o projeto moderno e com sua reavaliação pós-moderna (GROYS, 2008, p. 71).

De acordo com Groys, o moderno não pode ser pensado desvinculado do conceito que lhe dá sustentação – a criatividade –, uma vez que o moderno está irremediavelmente comprometido com a invenção de um “novo” que aponta para o futuro. Dessa maneira, segundo Groys, o artista moderno tentou desconhecer o passado e se voltar incondicionalmente para o futuro na tentativa de antecipar um novo “novo”. Para atuar na emergência desse novo, o artista rompeu com o passado que, cada vez mais, dele se aproximava como consequência de uma sucessão de novos que se tornavam desatualizados e que eram desqualificados como tal a cada novo dia, a cada nova temporada ou a cada ano novo. “Abolir tradições, romper com convenções, destruir a arte antiga e erradicar os valores desatualizados”, lembra Groys, “eram os *slogans* do dia. A prática da vanguarda histórica esteve baseada na equação ‘negação é criação’” (GROYS, 2008, p. 71).

Essa elaboração de Boris Groys parece se replicar em certa percepção que muitos têm do Brasil e de seu lugar no mundo, visto como um país-nação que é “gigante pela própria natureza [e cujo] futuro espelha essa grandeza”, como apontam os versos do hino nacional. No Brasil, vivenciamos o mito do futuro, o mito do país do futuro, quando o Brasil encontraria seu destino e sua grandeza. Isso talvez explique estarmos sempre mirando o horizonte à espera de um futuro que nunca chega, na mesma medida em que negligenciamos nosso passado, como se ele existisse para ser deixado exatamente lá onde sempre esteve – esquecido no passado. Nosso olhar parece apontar sempre para frente, para uma frente imaginada, como se efetivamente existisse, como se desconhecêssemos a esfericidade do mundo. Um olhar fixo em um horizonte que se conjuga com uma noção de Ocidente e que nos aproximaria de uma Europa mítica, com a qual sonhamos e desejamos ombrear em termos de magnitude e de modernidade, sendo essa Europa “moderna” o modelo a perseguir. Ou, mais que isso, em uma abertura incondicional ao “outro”, conforme enfatizado por Viveiros de Castro em relação aos Tupinambá, para quem o “outro não era um espelho, mas um destino” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p. 190).

Comprometidos que somos com esse *ethos* que nos empurra sempre para frente, poderíamos acreditar em nós mesmos como modernos, não fosse a modernidade para nós um eterno devir, comparável ao esforço inglório de Sísifo.

Por outro lado, balizado pela ânsia de quem sempre espera o futuro, o Brasil parece descuidar de sua história política, social e cultural, de sua memória e de sua presença decisiva na América Latina, em um descolamento que fica evidenciado nas celebrações em torno do 12 de outubro, quando no Brasil, diferentemente dos vizinhos latino-americanos, a data não marca a resistência à invasão do europeu branco, independentemente das singularidades e das temporalidades da chegada por estas bandas de cá de Colombo e, mais tarde, Cabral. Ao contrário, o 12 de outubro no Brasil se divide entre as celebrações de sua santa-padroeira e o dia das crianças, a sugerir, mais uma vez, o mito que se renova ano após ano. Em nossa ânsia de sermos vistos e de nos vermos a nós mesmos como o “país do futuro”, tentamos inventar nossa modernidade com o apagamento de nossa história e de nosso passado.

Por outro lado, em tempos mais recentes, artistas e ativistas brasileiros(as) têm reconhecido a urgência de trazer à luz os fantasmas de um passado colonial que permanece a arrodar nossos dias e nossos sonhos, como forma de resistir e de extirpar de nosso cotidiano político-social-cultural uma colonialidade renitente e obstinada que se recusa em nos deixar, presente tanto em pequenos gestos privados como em nossas práticas públicas. Independentemente se fomos ou não modernos, é necessário que nos aproximemos da noção de contemporâneo articulada pelo italiano Giorgio Agamben, mesmo que as trevas, no caso do Brasil, tenham sua matriz em um passado irresoluto:

Contemporâneo é aquele que mantém o olhar fixo no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta a contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente (AGAMBEN, 2012, p. 62-63).

No campo da arte, uma datação do contemporâneo permanece em disputa, quando não é simplesmente abandonada com certa indiferença. A britânica Claire Bishop, historiadora da arte e crítica, em uma tentativa de datar o que poderia ser entendido como contemporâneo na arte, afirma que até a década de 1990 a noção de contemporâneo se apresentava como quase sinônimo para o período que se seguiu ao término da Segunda Guerra Mundial. Já no início dos anos de 2000, um novo entendimento deslocava a emergência do contemporâneo para o início no anos de 1960, o que sofreria novo deslocamento mais recentemente: “atualmente as décadas de 1960 e 1970 tendem a ser vistas como o alto modernismo e o argumento apresentado é que devemos considerar 1989 como o início de uma nova era, sinônimo da queda do comunismo e do surgimento dos mercados globais” (BISHOP, 2013, p. 16).

Certamente, o ano de 1989 não pode ser visto como um ano qualquer diante das forças globais que levaram ao chão o muro de Berlim, cujos estrondos repercutem em nossas caixas cranianas como o *big bang* político-econômico-social-cultural fundamental do último quarto do século XX:

Todas as datas são convencionais, mas a de 1989 é um pouco menos convencional que as outras. A queda do Muro de Berlim simboliza, para todos os contemporâneos, a queda do socialismo. “Triunfo do liberalismo, do capitalismo, das democracias ocidentais sobre as vãs esperanças do marxismo”, este é o comunicado vitorioso daqueles que escaparam por pouco do leninismo. (...) O Ocidente liberal não se contém de tanta alegria. Ele ganhou a guerra fria (LATOUR, 1994, p. 13-14).

A onipresença do capitalismo a partir do fim das utopias em 1989, o que levaria a orientar todas as dimensões da vida contemporânea pela cartilha do mercado, não seria absorvida pelo mundo onde a vida é vivida sem que se emanasse resistência a cada um de seus movimentos. Assim, para cada reunião anual do fórum econômico em Davos, Suíça, demonstração de força do capitalismo global, os movimentos sociais mundializados buscam contrapor alternativas à força do capital global com as reuniões do fórum social mundial, manifestações que, frequentemente, transbordam em enfrentamentos com as forças policiais, como desde o primeiro fórum realizado em 2001, em Porto Alegre, Brasil.

Além disso, como se poderia imaginar e prever, a percepção de fracasso do comunismo como projeto civilizatório exerceu forte impacto sobre as artes e as humanidades. Entretanto, o entendimento de que o tempo presente é dominado pelas forças de um capitalismo ubíquo, antes de representar o apagamento das utopias, deflagrou deslocamentos que sinalizam para a emergência de utopias outras, nas quais a arte tem pelezado para garantir certo protagonismo e para reafirmar sua relevância em articulação com as imanências das coisas do mundo mundano.

## **2 As pautas ocultas do museu imperial/colonial**

A tratarmos do museu ou, mais especificamente, do museu de arte no contemporâneo, partimos de um alerta que nos oferece Walter D.Mignolo, argentino que tem se dedicado aos estudos da descolonialidade, para quem os museus, assim como as universidades, permanecem cumprindo suas funções no processo de “reprodução da colonialidade do conhecimento e dos seres” (MIGNOLO, 2018, p. 310). Mignolo lembra que os museus, nos termos que ainda hoje são conhecidos, surgiram ainda no Renascimento atados à lógica da colonialidade, ou seja, comprometidos com a “necessidade de converter e civilizar os habitantes do planeta que ainda estavam fora da história, os bárbaros e os primitivos” (MIGNOLO, 2018, p. 311). Mignolo afirma que as instituições museais acabaram por se desdobrar em dois tipos básicos: o primeiro tipo, que inclui os museus de arte, “documentou e consolidou a genealogia da história europeia”, enquanto o segundo tipo, “o museu etnográfico e natural, documentou ‘outras culturas’, incluindo sua arte” (MIGNOLO, 2018, p. 311).

Os cinco séculos de modernidade, inaugurada com o Renascimento e com a expansão do capitalismo em escala global, são coincidentes e dependentes dos empreendimentos coloniais europeus, enquanto têm nos processos de colonialidade o seu lado mais sombrio, sua pauta oculta e o reverso de uma moeda que ata implacavelmente colonialidade à modernidade (MIGNOLO, 2017). Já para Anibal Quijano, sociólogo peruano, a colonialidade é um dos “elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista”, e

se baseia na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder, e opera em cada um dos planos, áreas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social. Tem sua origem e se mundializa a partir da América. Com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o poder capitalista emergente se faz mundial (QUIJANO, 2014, p. 285-286).

Uma colonialidade que nos assombra e que nos domina nas diversas dimensões e esferas da vida cotidiana, tanto em suas manifestações públicas quanto em nossas ambiências mais privadas.

Em sua articulação com a colonialidade, a modernidade deve ser entendida como “um projeto de construção da imagem do mundo” (GÓMEZ, 2017, p. 29), sendo, portanto, um empreendimento de caráter estético: “sem a colonialidade estética, talvez as outras formas de colonialidade não tivessem sido possíveis, ou pelo menos teriam sido processos totalmente diferentes” (GÓMEZ, 2017, p. 30). Isso talvez nos ajude a compreender nossas dificuldades em pensar o mundo a partir de nós mesmos, a partir de uma episteme que contemple nossas percepções, crenças e mitos, e que nos afaste de narrativas que nos atravessam e que nos deixam encapsulados em outros mitos, como aquele que é a pedra fundamental da arte do Ocidente: o mito da universalidade da arte. Um mito que nos induz a acreditar que somente a partir da Europa, transmutada em centro absoluto do mundo moderno, é possível se escrever arte com A.

### **3 Afinal, qual é a cor do Brasil?**

Os museus de arte, ao acolherem novos(as) visitantes, novas questões e novos conteúdos no universo museico, passaram eles mesmos a refletir os processos de retesamento político e social contemporâneo, tanto em sua face mais espetacular – as exposições de arte – quanto em disputas silenciosas em seus bastidores. Ao se abrirem para as políticas do cotidiano, os museus de arte acabaram por se ver abismados pelas tensões da descolonialidade que se esmiúçam por entre as

dimensões da vida pública e das relações privadas, refletindo tempos de fortes tensionamentos políticos e enfrentamentos identitários. Dessa maneira, as instituições museais, apesar de suas estruturas hierarquizadas, não conseguem evitar as reverberações das disputas descoloniais em suas entranhas.

Em um cenário marcado pela exacerbação dos preconceitos e pela permanência das desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, como se poderia pensar e apresentar a “cor do Brasil” em uma exposição de arte? Seria “a cor do Brasil” aquela que replica a exuberância dos trópicos, que faz com que as cores sejam mais viçosas e que o branco seja a soma de todas as cores sob a luz de um sol que nos cega a todos? Seria a “cor do Brasil” aquela policromia de gentes que nos constituem, gentes em peles de todas as cores, em especial a “gente de cor” que por séculos tem sido mantida na sombra, quando não nos porões da sociedade?

A curadoria da mostra “A Cor do Brasil”,<sup>2</sup> realizada entre agosto de 2016 e janeiro de 2017 pelo Museu de Arte do Rio (MAR), com curadoria de Paulo Herkenhoff e Marcelo Campos, foi precedida de muitas expectativas tanto pelo título que carrega – “A Cor do Brasil” – como pelos históricos e as carreiras dos dois curadores, comprometidos com uma pauta inclusiva para o Museu de Arte do Rio, inaugurado na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro a 1º de março de 2013. Dois curadores com atuações e presença que reconhecem a relevância das pautas e das lutas identitárias nos desdobramentos da produção dos(as) artistas brasileiros(as). Diante desses históricos e desses compromissos, muito haveria de se esperar de “A Cor do Brasil”.

Ainda na abertura da mostra, Paulo Herkenhoff, ao lado de Marcelo Campos, deu início a uma conversa/saudação ao público visitante com uma indagação instigante: “a pergunta que eu acho que se faz é se o Brasil é um país condenado à cor”, em uma menção à carta de Pero Vaz Caminha, na qual aparecem referências “coloridas” a aspectos da flora, da fauna e dos adornos dos “brasis”.<sup>3</sup> Prosseguindo, Herkenhoff afirma:

é como se nosso batismo se fundasse em uma percepção europeia da cor; ou se a percepção europeia de cor tivesse sido determinada pelos donos da terra e, depois, reconfigurada pelo processo da escravidão. [Portanto] a primeira questão na cor do Brasil é entender que essa condenação à cor é irmã da condenação ao moderno de que nos falava Mário Pedrosa (MAR, 2016, vídeo).

---

OLIVEIRA, Luiz Sérgio de. **Embates da descolonialidade e as pautas (não tão) ocultas dos museus: “A Cor do Brasil” no Museu de Arte do Rio.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.19685/>>

“O Brasil como um país condenado à cor”: com que metáfora lidamos aqui? São referências corriqueiras às visualidades artísticas, em especial na obra de pintores ou pintoras, geralmente pintores, a excitar nossos nervos ópticos e nossos sentidos? Ou, ao contrário, o sentido seria outro, um que aponta para um país “condenado” à prevalência sem fim de uma única cor – a branca – nos planos social, cultural, político e econômico brasileiros, segregando e empurrando para as margens todos os outros matizes e nuances de cor de pele e de culturas diversas daquele homem europeu que aportou por essas bandas de cá a partir de 1500? Os próprios curadores nos alertam logo na abertura do texto de apresentação do projeto curatorial de que “não há cor neutra”, lembrando-nos, logo em seguida, de que “além de ser fenômeno óptico, a cor é construção social. Por atuar no campo do sensível, atua também politicamente” (HERKENHOFF; CAMPOS, 2016).

No entanto, já no segundo parágrafo do mesmo texto curatorial, Paulo Herkenhoff e Marcelo Campos tornam cristalino o escopo da curadoria, dedicada às investigações em torno da cor nas paletas da arte brasileira, em um processo que aponta plenamente para a autonomização da arte, mesmo que lateralmente se procurasse tratar de questões urgentes da arte e da cultura brasileiras, como o lugar e o papel das artes afro-brasileiras na constituição de uma ideia de Brasil que não seja eurocentrada e embranquecida por séculos de dominação e de subalternidade:

A exposição “A Cor do Brasil” apresenta percursos, inflexões e transformações da cor na história da arte brasileira. Ao iniciar com os projetos da cor dramática do barroco, a paleta cromática da natureza dos pintores viajantes dos séculos XVII-XIX, e as investigações acadêmicas afrancesadas, a mostra abre um largo panorama para as experimentações modernas em torno da cor no século XX (HERKENHOFF; CAMPOS, 2016).

Para evitar que as questões da afro-brasilidade fossem mantidas ao largo das preocupações centrais da curadoria de Herkenhoff e Campos (este, um professor, pesquisador e curador afrodescendente), foram incluídos artistas negros em diferentes núcleos temáticos, que organizavam a mostra na busca de dar-lhe coerência e sentido. No entanto, conforme apontado por Hélio Santos Menezes Neto em pesquisa de mestrado junto à Universidade de São Paulo, a participação desses artistas não significou um adensamento das reflexões em torno do universo da afro-brasilidade:

Antônio Bandeira, Arjan Martins, Arthur Bispo do Rosário, Arthur Timótheo da Costa, Ayron Heráclito, Dalton Paula, Estêvão Silva, Heitor dos Prazeres, Jaime Lauriano e Leandro Joaquim (sec. XVIII) figuram entre estes artistas distribuídos pelo circuito expositivo, com obras que não necessariamente tematizavam questões afro-brasileiras (MENEZES NETO, 2018, p. 86).

Além dessas incisões pontuais em diferentes núcleos da mostra, o que poderia ser entendido como um instrumento de dispersão, os curadores criaram o núcleo de “Arte Afro-brasileira”, que, modestamente, incluía obras tanto de artistas negros quanto de brancos em torno de temáticas que contemplariam o universo da negritude:

Esse núcleo apresentava uma configuração mais modesta. Localizado numa sala – ou mais propriamente num corredor de passagem, conectando duas salas expositivas à escadaria do prédio – o núcleo de “Arte Afro-brasileira” trazia obras de artistas negros e brancos: três fotografias de Walter Firmo (retratando personalidades negras da música carioca: Pixinguinha, Cartola e Clementina de Jesus); quatro telas de Rubem Valentim; sete colares de conta estilizados de Júnior de Odé, cada um dedicado a um orixá; uma tela de Emanuel Araújo e outra de Carybé. O candomblé e o samba tematizavam quase a totalidade das obras reunidas, o único elo aliás entre trabalhos de suportes e faturas variados, e também realizados num amplo espaço temporal (da década de 1940 a 1990). A temática aparecia como critério isolado, e a ideia da *cor* como fio condutor da exposição encontrava, naquele arranjo, uma solução de difícil alcance (MENEZES NETO, 2018, p. 86).

Menos que uma sala, conforme apontado por Menezes Neto, o núcleo de arte afro-brasileira na mostra “A Cor do Brasil” ganhou uma configuração muito aquém de sua contribuição para a historiografia da arte brasileira, mesmo quando consideramos os aspectos excludentes e coloniais das narrativas que compõem a história da arte no Brasil. Essa lateralidade aparece consignada no projeto expográfico da mostra (Fig. 1 e Fig. 2).

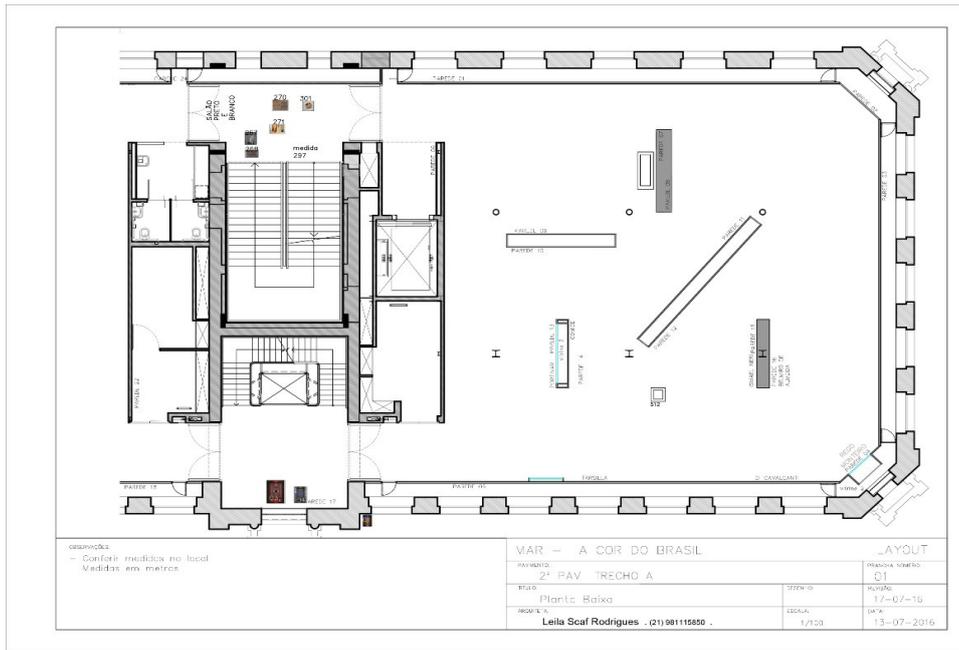


Fig. 1 - "A Cor do Brasil", projeto expográfico, sala 1-A3, Museu de Arte do Rio, 2016. planta baixa, 2º pavimento, trecho B - Arquiteta: Leila Scaf Rodrigues (17/7/2016)  
 Fonte: Arquivo do Museu de Arte do Rio, Rio de Janeiro

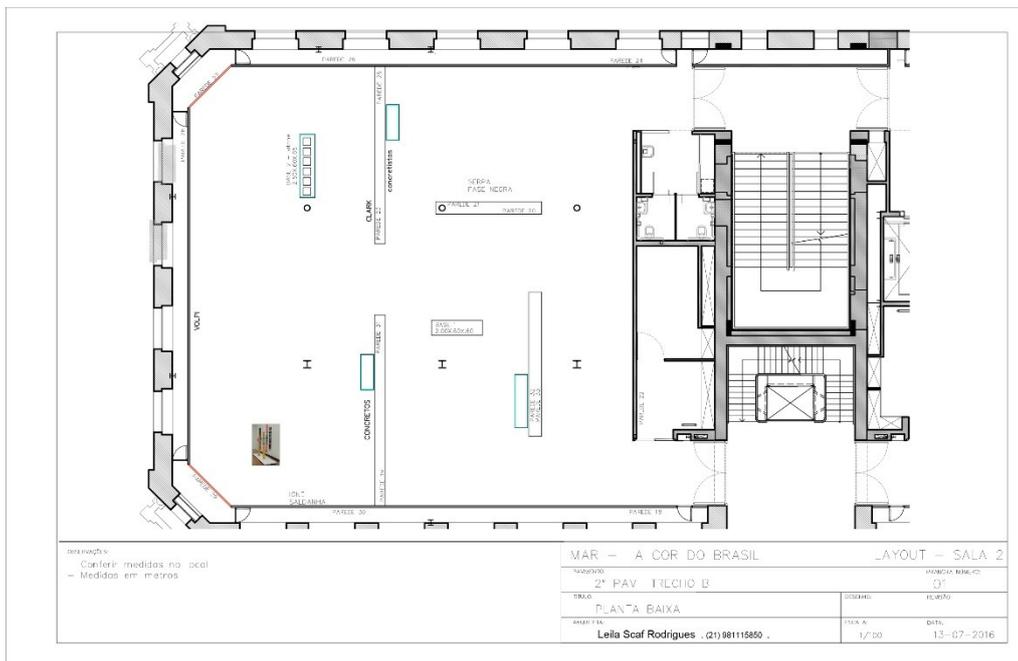
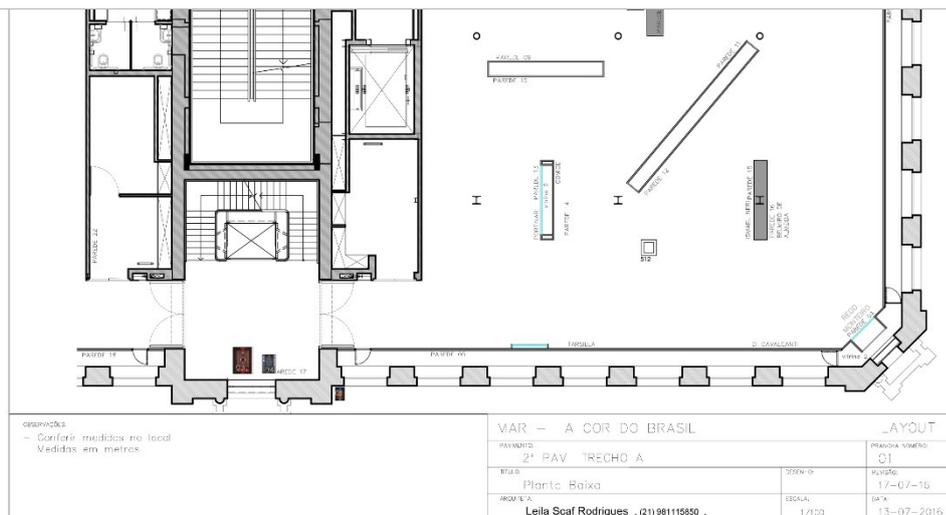


Fig. 2 - "A Cor do Brasil", projeto



expográfico, sala 2-A3, Museu de Arte do Rio, 2016. planta baixa, 2º pavimento, trecho B - Arquiteta: Leila Scaf Rodrigues (17/7/2016)  
Fonte: Arquivo do Museu de Arte do Rio, Rio de Janeiro

“A Cor do Brasil” acabou por configurar-se como uma mostra enciclopédica a revelar a ambição do Museu de Arte do Rio e dos curadores de promover uma reescritura da arte brasileira a partir do elemento cor. Entretanto, a presença discreta e tímida de obras, artistas e debates que enfatizassem as contribuições das artes afro-brasileiras para a constituição da pluralidade da cultura brasileira pode ter deixado alguns visitantes e/ou pesquisadores com sentimentos mistos, embebidos em certa frustração e desapontamento. Por outro lado, não se pode desconhecer que essa situação que se evidencia e se replica em “A Cor do Brasil” não foi inventada pelos curadores da mostra, sendo, ao contrário, essa sub-representação de artistas negros, de mulheres e das minorias um déficit recorrente na arte brasileira, em suas coleções, em seus museus e, conseqüentemente, em sua historiografia. Essa é uma questão que permanece à espera de ser enfrentada, tanto pela necessidade de diminuição das desigualdades também no terreno das artes quanto pelas potencialidades de inventividade e de enriquecimento da percepção político-social-cultural de nós mesmos.

Afinal, a riqueza de nossa(s) cultura(s) reside justamente em sua policromia, nos cruzamentos e nos atravessamentos decorrentes da riqueza de matrizes que nos constituem, algo que não pode ser apagado em processos de obliterações e de derretimentos que mal escondem a opressão, os privilégios e a dominação em favor dos mecanismos da subalternidade. Algo que aparece de forma exemplarmente complexa no gesto de Waltércio Caldas ao deitar talco sobre um livro com as imagens do pintor e colorista francês Henri Matisse (Fig. 3), desdobrado em elaborações em textos relacionados à mostra “A Cor do Brasil”:

O ato de Waltércio Caldas é simples: cobrir com talco um livro sobre Matisse, o artista da cor sensual e vibrante. Mas seu significado é complexo. *Matisse com talco* remete à história da ciência e da arte moderna e ao disco feito pelo físico Isaac Newton, um círculo pintado com as sete cores presentes na luz do sol (as do arco-íris). Quando o disco de Newton é posto em movimento, as cores se sobrepõem em nosso olho (na retina) e temos a sensação de mistura. Com a velocidade, vem a ilusão de o conjunto ter ficado cinza ou branco. (...) Em amplo sentido, *Matisse com talco* é o emblema que significa a própria “A Cor do Brasil”, pois é a obra-chave que traz a hipótese imaginária de conjunção de todas as cores da exposição (MAR, 2016).

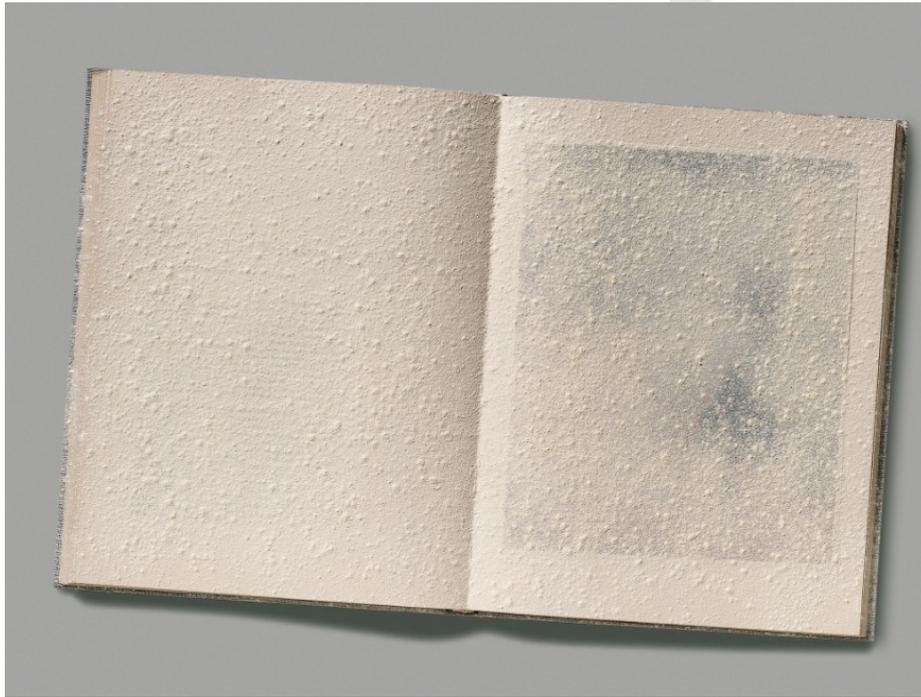


Fig. 3 – Waltércio Caldas, *Matisse, Talco*, 1978. 40 cm x 60 cm x 3 cm, talco sobre livro ilustrado de Henri Matisse

Fonte: <https://www.daros-latinamerica.net/artwork/matisse-talco/>

#### 4 Considerações finais

A ideia de harmonização de todas as cores vai na contramão da necessidade de enfatizarmos nossas singularidades, deixando que elas, em ricos processos de embates e de fricções, encontrem seus termos na afirmação de nossa pluriversalidade. Pode-se supor que não passa(va) pela intenção nem tampouco pelas elaborações dos curadores da mostra a compreensão de que a riqueza policromática das artes e da cultura brasileira, de suas gentes e de nossas paisagens sociais e culturais, de que a diversidade e a exuberância de nossas cores pudessem ser sublimadas, em conjunção e convergência, no branco.

De qualquer maneira e independentemente do que não se conseguiu alcançar, a mostra “A Cor do Brasil” pôde proporcionar encontros relevantes para aqueles/as visitantes que puderam deitar seus olhos e deleitar suas sensibilidades em obras que figuram com destaque na história da arte brasileira, como o *Navio de Emigrantes* de Lasar Segall (Fig. 4) e o *Abaporú* de Tarsila do Amaral, desde

2001 na coleção do Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires – MALBA (Fig. 5), entre outras obras que confirmam não apenas a riqueza da cor de nossa arte, mas, acima de tudo, a diversidade extraordinária das gentes que fecundam a cultura brasileira.

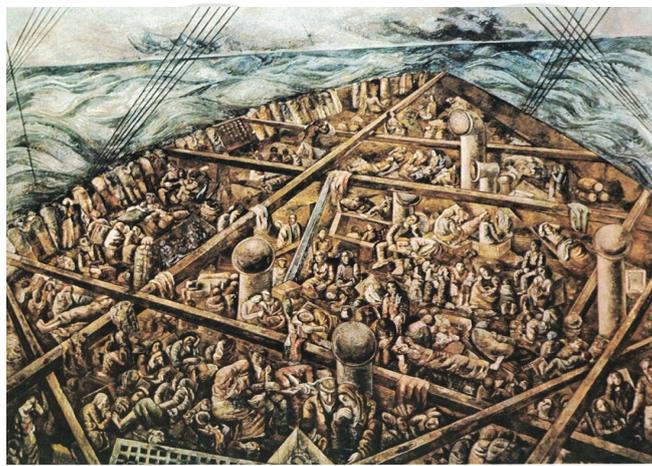


Fig. 4 – Lasar Segall, *Navio de Emigrantes*, 1939/41. Óleo com areia sobre tela, 230 x 275 cm. Coleção Museu Lasar Segall, São Paulo. Fonte: ZANINI, 1983, p. 575.



Fig. 5 – Tarsila do Amaral, *Abaporú*, 1928. Óleo sobre tela, 85,3 x 73 cm. Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires – MALBA  
Fonte: <https://coleccion.malba.org.ar/abaporu/>

## REFERENCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2012.
- BISHOP, Claire. **Radical Museology, or, What's 'Contemporary' in Museums of Contemporary Art?** Londres: Koenig Books, 2013.
- GÓMEZ, Pedro Pablo. O paradoxo do fim do colonialismo e a permanência da colonialidade. **Vazantes**, v. 1, n. 2, p. 28-41, 2017.
- GROYS, Boris. The Topology of Contemporary Art. *In*: SMITH, Terry; ENWEZOR, Okwui; CONDEE, Nancy (Ed.). **Antinomies of Art and Culture: Modernity, Postmodernity, Contemporaneity**. Durham e Londres, Inglaterra: Duke University Press, 2008. p. 71-80.
- HERKENHOFF, Paulo; CAMPOS, Marcelo. **A Cor do Brasil**. [texto de apresentação da mostra, folder]. Rio de Janeiro: Museu de Arte do Rio, 2016.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: Ensaio de Antropologia Simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- MAR, Museu de Arte do Rio. **A Cor do Brasil**, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BOsPFHwLYC0&t=444s>>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- MAR, Museu de Arte do Rio. **A Cor do Brasil**. Textos da mostra, 2016. Arquivos do MAR. Disponível em: <[https://museudeartedorio.org.br/sites/files/textos\\_a\\_cor\\_do\\_brasil\\_final](https://museudeartedorio.org.br/sites/files/textos_a_cor_do_brasil_final)>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- MENEZES NETO, Hélio Santos. **Entre o visível e o oculto: a construção do conceito de arte afro-brasileira**. 2018. 235 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- MIGNOLO, Walter D. Museus no horizonte colonial da modernidade: Garimpendo o museu (1992) de Fred Wilson. **Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 7, n. 13, p. 309-324, 2018.
- MIGNOLO, Walter. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: \_\_\_\_\_. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder** (seleção dos textos por Danilo Assis Clímaco) Buenos Aires: Clacso, 2014. p. 285-327.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- ZANINI, Walter (Org.). **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983. 2 v.

## NOTAS

---

1 Este trabalho é parte do projeto de pesquisa *Última saída para o museu (des)colonial: um olhar investigativo sobre o Museu de Arte do Rio*, que conta com apoio e suporte financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa. O projeto conta ainda com a colaboração de Isabelle Machado, graduanda do Bacharelado em Artes da Universidade Federal Fluminense, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq. Nossos agradecimentos ao CNPq. Expressamos também nossos agradecimentos à equipe do Museu de Arte do Rio – MAR, em especial a Evandro Salles, Diretor Cultural do MAR à época, e a Amanda Bonan, Coordenadora de Curadoria e Pesquisa do MAR.

2 A exposição “A Cor do Brasil” esteve em cartaz no Museu de Arte do Rio, Rio de Janeiro, entre o dia 2 de agosto de 2016 e 15 de janeiro de 2017. Com curadoria de Paulo Herkenhoff e Marcelo Campos, a mostra reuniu mais de 300 obras de autoria de mais de 200 artistas, dentre os quais podemos consignar: Aluísio Carvão, Anita Malfatti, Anna Bella Geiger, Anna Maria Maiolino, Antônio Dias, Antonio Gomide, Arthur Luiz Piza, Bandeira, Barsotti, Bruno Lechowski, Carlos Vergara, Carybé, Cristina Canale, Décio Vieira, Eduardo Sued, Flávio de Carvalho, Franz Post, Franz Weissmann, Geraldo de Barros, Goeldi, Gonçalves Ivo, Guignard, Hélio Oiticica, Henrique Bernardelli, Hermelindo Fiaminghi, Iberê Camargo, Ismael Ney, Ivan Serpa, Joaquim Tenreiro, Jorge Guinle, José Maria Dias da Cruz, José Pancetti, Judith Laund, Julio Leite, Katie van Scherpenberg, Lasar Segall, Lothar Charoux, Luis Sacilootto, Lygia Pape, Mabe, Manfredo Souzaneto, Milton Dacosta, Osmar Dillon, Portinari, Quirino Campofiorito, Roberto Magalhães, Rubens Gerchmann, Shiró, Tomie Ohtake, Tunga, Vicente do Rego Monteiro, Waldemar Cordeiro, Waltércio Caldas, Wanda Pimentel e Willys de Castro.

3 Texto de parede aplicado no contexto da mostra “A Cor do Brasil”: “O Brasil é nomeado por uma cor abrasante. O país surge da exploração econômica da cor, o pau-brasil. A espessura da carta de Pero Vaz de Caminha, a certidão de nascimento do Brasil, se escreve por imagens cromáticas: copazinha de penas vermelhas, continhas brancas, pardos à maneira de avermelhados, cabeleira de penas amarelas, papagaio pardo, quartejados de cores, tintura preta, a modos de azulada, e outros quartejados de escaques, carapuças vermelhas, carapuças de penas amarelas, outros, de vermelhas, e outros de verdes, a tintura era assim vermelha, tintura preta, pedra verde, carapuça vermelha, choupaninhas de rama verde, barretes de penas de aves, deles verdes e deles amarelos, ouriços verdes, grãos vermelhos pequenos, papagaios vermelhos, muito grandes e formosos, e dois verdes pequeninos e carapuças de penas verdes, e um pano de penas de muitas cores, cera vermelha. (Fonte: Arquivo do Museu de Arte do Rio, Rio de Janeiro).

# Uma poética de dispositivos artísticos com aparatos computacionais

*A poetic of artistic dispositives with computational apparatus*

*Una poética de dispositivos artísticos con aparatos computacionales*

Leonardo Silva Souza

Instituição: Universidade Federal do Sul da Bahia

E-mail: [quilombo@gmail.com](mailto:quilombo@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8002-1498>

## RESUMO:

Este artigo trata de experimentos artísticos com aparatos computacionais, apresentando a ideia de uma poética de heterogêneses. Nesse âmbito, propomos o entendimento de modos de composição que lidam com materiais e formas de pensamento que são tratados de formas distintas pelos campos da arte e da tecnologia. O texto correlaciona estudos de cunho tecnológico, como os de Kowalski (1970), Robinson (2008) e Fuller (2008), aos de reflexões contemporâneas sobre arte, como os de Bishop (2012), Broeckmann (1997), Deleuze (1992; 2005), Duguet (1988) e Goffey (2009) e, a partir dessa correlação, desloca conceitos como aparelho, aparato, algoritmo, composição e dispositivo, reorientando-os a fim de erguer as bases de uma poética que se coloca entre arte e tecnologia.

*Palavras-chave: Algoritmo. Dispositivo. Arte e Tecnologia.*

## ABSTRACT:

This paper presents the poetic of heterogenesis, dealing with artistic experiments with computational apparatus. Heterogenesis is dealt with as a mode of creative thinking from originated from compositions with different materials treated by art, science and technology. The text correlates technological studies – Kowalski (1970), Robinson (2008), Fuller (2008) – with contemporary philosophical, social and aesthetic writings – Bishop

---

SOUZA, Leonardo Silva. Uma poética de dispositivos artísticos com aparatos computacionais.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20713/>>

(2012), Broeckmann (1997), Deleuze (1992; 2005), Duguet (1988), Goffey (2009) – and displaces concepts such as apparatus, algorithm, composition, and dispositive, but directs them to rise a poetic that stands between art, science, and technology.

Keywords: *Algorithm. Dispositive. Art and Technology.*

#### RESUMEN:

Este artículo presenta la poética de la heterogénesis, abordando experimentos artísticos con aparatos computacionales. La heterogénesis se aborda como un modo de pensamiento creativo que se origina a partir de composiciones con diferentes materiales tratados por el arte, la ciencia y la tecnología. El texto correlaciona los estudios tecnológicos – Kowalski (1970), Robinson (2008), Fuller (2008) – con los escritos filosóficos, sociales y estéticos contemporáneos – Bishop (2012), Broeckmann (1997), Deleuze (1992; 2005), Duguet (1988). ), Goffey (2009) – y correlaciona conceptos como aparato, algoritmo, composición y dispositivo, pero dirigiéndolos para que surja una poética que se interpone entre el arte, la ciencia y la tecnología.

Palabras clave: *Algoritmo. Dispositivo. Arte y Técnica.*

Artigo recebido em: 18/05/2020  
Artigo aprovado em: 30/09/2020

## Introdução

Nos meados de 2006, Sean Cubitt, então editor-chefe da revista *Leonardo*, escrevia no prefácio da obra *Software Studies*:

As artes, ciência e a tecnologia estão experienciando um período de profunda mudança. Desafios explosivos para as instituições e práticas das engenharias, criação artística e pesquisa científica fazem surgir questões urgentes para a Ética, a produção manual, e o cuidado com o meio ambiente e seus habitantes. Modos de conhecimento e formas de beleza sem precedentes são agora possíveis, mas também surgem riscos e ameaças não esperadas. *Uma nova forma de conectividade global cria novas arenas para a interação entre ciência, arte e tecnologia, mas também cria precondições para crises globais.* (CUBITT *apud* FULLER, 2008, ix, tradução nossa, grifo nosso)

Passados treze anos, hoje, as discussões sobre o híbrido arte e tecnologia extrapolam seus domínios de origem e, sinergicamente, influenciam e se deixam influenciar pelas mais diversas áreas do conhecimento. No território da arte, há estudos que buscam referências nas ciências exatas, na ciência política, na inteligência artificial, nas neurociências e em vários outros campos. As tecnologias da computação, que incontestavelmente têm sido apropriadas por todos os territórios do conhecimento, vêm sendo constantemente revistas sob o prisma das mais diversas pesquisas, tais como as da bioinformática, dos algoritmos genéticos, das tecnologias de informação e comunicação, da educação à distância, dos webdocumentários, da segurança digital, da vida artificial, do hackerativismo e outros infindáveis exemplos. Fato indiscutível é que, enquanto este texto é lido, inimagináveis apropriações da computação estão sendo feitas rumo a novos campos de conhecimento.

Como ressaltou Cubitt, na primeira década dos anos 2000, assim como as potencialidades advindas da apropriação das tecnologias computacionais mais diversas, estavam também presentes as pré-condições para crises globais. Como os dilemas éticos de armas algorítmicas, soldados robôs, ataques *hackers*, manipulação de votos através de redes sociais, e objetos autônomos demonstraram, as mediações técnicas entre a computação e os diversos campos do saber não tratavam somente de utilizações de seu ferramental algorítmico, mas da insurgência de reflexões oriundas do atrelamento entre tecnologias, ciência, cultura, economia e política.

Na direção de atrelar a experimentação artística com a reflexão estética, este texto trata especificamente da experimentação em arte com aparatos computacionais, apresentando discussões que potencialmente contribuam para posteriores experimentações e reflexões. Buscamos, então, apresentar uma poética de experimentação que se dá através de composições estéticas com as diferenças e particularidades entre arte e tecnologia.

Inicialmente, buscamos investigar a caracterização de uma gênese a partir de diferenças, uma heterogênese que lida simultaneamente com a experimentação artística e tecnológica. Trabalhamos com a definição de Deleuze e Guattari (2005), que tratam da heterogênese como uma forma de criação a partir da composição de diferentes materiais e formas de pensamento.

Apesar da proximidade dos termos *ars* e *techne*, por onde pode-se argumentar a descendência artística da tecnologia, entendemos que esse termo – tecnologia – pode referir-se inicialmente tanto a funções lógicas e seus encadeamentos, quanto aos aparatos técnicos e seus acoplamentos. Mas, como apresentaremos com Deleuze e Guattari (2005), há um entendimento sobre esse termo que parte de um pensamento técnico e lógico, seguindo até o pensamento heterogêneo, relacional e estético. Esta relativização, pontuada aqui pelo paralelo entre os termos aparelho e aparato, é fundamental para nossa discussão que envolve arte e tecnologia.

Noção central desta publicação, a heterogênese guarda o potencial de uma gênese própria para o atrelamento entre arte e tecnologia. Andrew Goffey, autor do texto *Algorithm*, no livro *Software Studies* (2009), realiza um detalhado estudo sobre o assunto. Ele argumenta que, na obra de Deleuze e Guattari, com esse tipo de gênese, ocorre pela primeira vez um exercício de estilo poético que envolve o pensamento científico e artístico. Encontramos em Fuller (2003) a indicação de que há um trabalho especulativo próprio do *Software*, o qual sugere diversas aplicações estéticas provenientes da experimentação de conexões heterogêneas entre os mais distintos campos associados a tecnologias computacionais. A estética da heterogênese, formulada primeiro por Andreas Broeckmann, ganha, na publicação desse autor, força teórica para o tratamento da experimentação com arte e tecnologia. Broeckmann, em *Towards an Aesthetics of Heterogenesis* (1997), junto com Goffey, em *Heterogenesis and the problems of Metaphysics* (2003), correlacionam Deleuze, Guattari e Foucault, apontando algumas direções para a caracterização da heterogênese como proposta poética.

Contando com as particularidades dos campos da arte e da tecnologia, tratamos sobre como a arte pode contribuir para os entrelaçamentos entre elas. Nesse sentido, a heterogênesse pode gerar intercâmbios entre os três domínios, ocorrendo quando as diferenças particulares oriundas destas áreas, as potencialidades de associação poética, são postas em sinergia, por meio de estratégias de composição. Para tratar desses intercâmbios, observamos as condições em que um dispositivo, composto por elementos heterogêneos daquelas áreas, pode ser orientado para experimentações artísticas. A partir dessas observações, pontuamos sobre como uma obra artística que envolve aparatos computacionais pode ser tratada como um dispositivo, o qual, com sua estratégia de heterogeneização e composição, pode ser voltado para a experimentação envolvendo elementos de arte e tecnologia.

Assim, caracterizamos a poética de heterogênesse, a qual guarda modos de composições estéticas com aparatos computacionais – e também os não computacionais –, trazendo à tona, por meio dessas composições, os imbricamentos entre arte e tecnologia. Este trabalho apresenta, então, as noções correlatas à referida poética, caracterizando em que medida ela surge como uma composição com materiais diversos, tratados por mediação computacional.

Não se trata, portanto, de verificar as técnicas computacionais como ferramentas para a criação artística, mas, ao contrário, trata-se de erigir modos de sentir particulares da união entre arte e tecnologia, e, sobretudo, trata-se de como esses modos de sentir surgem de um tipo específico de experimentação simultaneamente artístico, científico e tecnológico. Quais são os termos da experiência estética que envolvem o sentir com as máquinas, o sentir as máquinas ou o sentir-máquina? Uma poética das coisas programadas, todavia com coisas não programáveis? Uma forma de pensamento e arte, uma abordagem de programação de dispositivos, a qual envolve amplamente os campos da ciência, da técnica e da lógica e que, com eles, cria uma gênese poética.

## **Dispositivos, aparelhos e aparatos**

O entendimento da experimentação estética com aparatos computacionais, enquanto um possível dispositivo artístico, considera o campo de conhecimento da tecnologia na sua relação com estratégias de experimentação artística. Apesar de Foucault não citar diretamente os domínios arte ou tecnologia para apresentar o termo dispositivo, sua demarcação inicial para ele é ampla o sufici-

ente para abordarmos as potencialidades de composição com estes dois domínios. Nesse sentido, e, ao contrário de tentar definir os atrelamentos entre arte e tecnologia pelas características essenciais dessas áreas, buscamos, com a ampla discussão demarcada pela noção de dispositivo em Foucault e Deleuze, potencializar um pensamento artístico através da heterogênesse ligada a estes domínios. Então, contando com a demarcação inicial para a noção de dispositivo, buscamos abordar as diferenças entre os domínios tecnológico, científico e artístico como potência para a composição artística com aparatos tecnológicos.

O termo dispositivo é particularmente importante para nosso estudo sobre as composições artísticas envolvendo arte e tecnologia, uma vez que essa noção possibilita abarcar as estratégias de composição que estão simultaneamente relacionadas a esses domínios. Para desenvolvermos uma abordagem para dispositivos artísticos, a partir das composições que envolvem a heterogeneidade oriunda de arte e tecnologia, consideramos que nas obras *Microfísica do poder* (1979) e em *As Palavras e as Coisas* (2000), de Michel Foucault, há discussões importantes de serem levantadas concernentes à noção de dispositivo. Nosso ponto de vista sobre esse termo tem como referência principal a obra de Michel Foucault (1979; 2000), mas também a realizada por Deleuze (1989) acerca daquele autor em *O que é um Dispositivo?* (1989), e de textos correlatos, como o *Dispositifs* (1988), de Anne-Marie Duguet. É importante ressaltar ainda que Foucault não tratou do termo dispositivo artístico, mas, apesar disso, para nós, a elaboração desse termo guarda estreita relação com um pensamento artístico em um conjunto heterogêneo, que envolve materiais e aparatos diversos, tal como os computacionais, compostos em relação a múltiplas sensações nas experiências com o público.

Nessa perspectiva, um dispositivo é composto, entre outras coisas, por linhas de enunciação e linhas de subjetivação, remetendo às instâncias do poder, do saber e do sentir. As linhas de enunciação são os meios pelos quais um dispositivo emprega poder, mas o dispositivo artístico que buscamos caracterizar produz heterogêneses entre o saber e o poder através da subjetivação, o sentir. Esse processo não é estável, ao contrário, ele é, por natureza, um processo de produção de instabilidades na instância do saber e do poder.

A partir dessa demarcação inicial, o termo dispositivo assume importantes recursos para a descrição de experimentações artísticas com aparatos computacionais. São eles:

1. um dispositivo artístico é produzido por estratégias de composição com as diferenças, linhas de subjetivação, partindo, por exemplo, do intercâmbio de comportamentos entre materiais envolvidos nas experimentações;
2. a produção de multiplicidade sobre os materiais provém de um potencial sinérgico que é tão mais marcante, quanto mais díspares são os materiais envolvidos na composição de um dispositivo.

Porém, para que seu entendimento se dê de forma consistente, é fundamental a apresentação de discussões que diferenciem os materiais envolvidos nas estratégias de composição. Apesar dessa noção de obra como dispositivo artístico, há uma camada funcional (KOWALSKI, 1979) para lidar com os aparelhos computacionais, a qual, embora seja importante delinear inicialmente, buscaremos transgredir. Para designar tal camada, comumente são utilizadas categorias epistemológicas homogeneizadoras, nas quais são classificadas peças, algoritmos, *softwares* e *hardwares* por semelhanças em sua constituição, separando delas as potencialidades de conexões não funcionais. Na nossa perspectiva, consideramos um grande equívoco utilizar tais categorias para compreender a experimentação estética com aparatos computacionais. Entendemos, então, que, para detalhar a experimentação artística com aparatos computacionais, é necessário um conceito que permita a união entre a composição de sensações, característica da arte, e a produção de devires por meio dos aparatos e aparelhos. Essa união se mostra viável por meio da noção de obra como dispositivo, e heterogênese como processo de criação, pois, como exposto, os dispositivos podem propiciar linhas de subjetivação sobre os aparatos tecnológicos que os integram. Enfim, o agregado de aparelhos nunca encerraria o sentido de uma obra de arte e tecnologia e, por isso, consideramos que um dispositivo artístico é a melhor referência para abarcar o conjunto complexo que engloba a experimentação, nas suas múltiplas experiências com o público e seus aparatos e, nele, fundamos nossa perspectiva sobre o *locus* onde se dão as composições, as heterogêneses.

Para iniciar essa diferenciação, temos que contrapor a noção de aparato àquela designada pelo termo aparelho. Não raramente, aparelho é tratado como um conjunto cujos componentes se acoplam em torno de um propósito: seu funcionamento. Nessa direção, a expressão aparelhos computacionais designaria claramente *hardware* ou *software*, agregados ou não, acoplados ou não,

em torno do propósito de cumprir sua função técnica. Porém, o aparato experimental a que nos referimos não é um conjunto de elementos cujo único propósito – aquilo que une – é da ordem da funcionalidade.

Nossa noção de dispositivo artístico cria heterogêneses com os enunciados lógicos e técnicos provenientes da instância do saber científico, sendo voltada para a produção de subjetividades, criando comportamentos próprios das experimentações, as quais, por sua vez, produzem sensações heterogêneas. Sobre esse posicionamento, Deleuze pontua que um pensamento a partir do dispositivo tem um certo “repúdio aos universais” (DELEUZE, 1989, p. 4). Entendemos que um dispositivo artístico não se baseia nas semelhanças e nem mesmo somente nas diferenças, mas na produção de disparidades fundamentais, de comportamentos de si. Essa é a característica estratégica com a qual agregam-se elementos nesse tipo de dispositivo: uma rede de heterogeneidades que potencialmente cria subjetivações.

Ainda que especifiquemos o dispositivo ao delimitar o campo que circunscreve os elementos envolvidos – um dispositivo computacional, um dispositivo social, um dispositivo artístico –, só há sentido ao abordar elementos em um mesmo dispositivo, na medida em que é preservada a característica do todo, a potência atrelada na junção das diferenças. Afinal, obras artísticas consideradas como dispositivos jamais se referem a agregados homogêneos de materiais de uma determinada área, ou mesmo a modos constantes de composição; ao contrário, só podemos tratar de dispositivos artísticos na medida em que podem abranger “enunciados contraditórios” (DELEUZE, 1989, p. 5), de fora de seus próprios domínios e, por isso mesmo, heterogêneos. Esses enunciados contraditórios refletem as linhas de subjetivação de forma que, “em cada dispositivo, as linhas transpõem alguns limiares, em função dos quais são estéticas, científicas, políticas, etc.” (DELEUZE, 1989, p. 2). Assim, um dispositivo artístico define-se pelo modo como ele transpõe os limiares dos domínios com que lida, criando subjetividades para aquilo que o compõe.

Há, então, uma tensão intrínseca na experimentação artística quando considerada como um dispositivo: a composição com o fugidio, com o vir a ser dos materiais, com comportamentos que estão na incessante luta entre o reconhecimento de semelhanças e a imaginação das diferenças. Mas, como experimentações que buscam intervir em conjuntos de forças já constituídos, “por toda parte, há misturas a serem desfeitas: as produções de subjetividade escapam dos poderes e dos

saberes de um dispositivo para se reinvestirem nos poderes e saberes de um outro dispositivo, sob outras formas ainda por nascer” (DELEUZE, 1989, p. 3). Duguet completa esse pensamento afirmando que tais obras “evocam contexto e referência, elas atuam através dos hibridismos múltiplos e dos confrontos que transbordam largamente os limites territoriais de cada arte para questionar os limites da arte mesma” (DUGUET, 1988, p. 222). Um dispositivo artístico com aparato computacional trata-se, então, de um tipo de dispositivo de transgressão.

Seguindo a diferenciação dos termos envolvidos na criação do dispositivo aqui tratado, temos que a expressão aparelho remete fortemente aos componentes, partes integrantes, como peças inertes. Uma caixa de som, quando tratada como *output* técnico, em nada influencia a Unidade Central de Processamento – C.P.U. – e seu computador na sua totalidade, e também não se deixa contaminar pela ausência de um dos demais componentes de *output*. Uma montagem de aparelhos computacionais é composta por peças, objetos, partes que cumprem um propósito, mas que, na sua totalidade, em nada se deixam influenciar. Nessa perspectiva, o aparelho é funcional, seu propósito é a orientação de suas partes para o bom funcionamento. Seguindo ainda essa concepção, a “máquina” pode ser também tratada como um tipo de aparelho quando considerada somente sob seu aspecto de funcionalidade, ou seja, quando vista sob a ótica de que a totalidade, a máquina, é uma entidade que tem partes orientadas unicamente para cumprir uma função predeterminada. Destarte, o aparelho, de acordo com o exposto, é unidimensional, atendendo somente a sua funcionalidade. Não nos interessa a perspectiva de que o aparelho é um conjunto de componentes funcionais, mas, ao contrário, assumimos a visada de que tais componentes sempre exercem alguma força extra-funcional, tensionando o conjunto que compõem. Então, estamos nos referindo a um tipo de aparato que se diferencia do aparelho em duas fundamentais direções:

1. o propósito do aparato que buscamos não é da ordem da funcionalidade, nos moldes que argumenta Kowalski acerca da lógica e controle funcional, mas sim, de produção de multiplicidades, heterogeneidades que não se limitam nem à lógica, nem ao desejo de controle;

2. os elementos do aparato que buscamos não são peças, componentes, partes de um mesmo tipo, mas, ao contrário, buscamos o agregado de elementos de domínios distintos, materiais e imateriais. E, nesse caso, podemos considerar um aparato que agrega ideias, discursos, normas, contextos e também peças, *hardware* e *software* em um mesmo conjunto.

O termo aparato tem ampla utilização sob a perspectiva da mídia arte, da estética maquinal e das poéticas tecnológicas. Broeckmann afirma a relevância desse termo em relação à experimentação com domínios diversos, pontuando que:

Uma questão fundamental para a análise da Mídia Arte continua a ser o significado atribuído ao dispositivo tecnológico, uma questão que emerge referindo-se ao uso de linguagens de programação em obras de instalação artística que exigem computadores poderosos, mas que ainda mantêm uma atitude crítica e reflexiva em relação ao potencial ideológico ou epistemológico da tecnologia. Esses contextos formularam um apelo ao estabelecimento e preservação de novos campos de experimentação, discurso e crítica, que visam o início e a revisão de processos ousados que podem retroalimentar diversos campos do saber. As transdisciplinaridades que emergem, as zonas híbridas entre teoria e prática, campos performativos etc., sempre foram projetos apoiados por aparatos. (BROECKMANN, 1997, p. 51-52)

Nesse trecho, Broeckmann aponta uma relação entre dispositivos tecnológicos e aparatos. A linha que esse autor adota traça um caminho para nossa investigação sobre uma poética de composições com materiais heterogêneos, tais como os aparatos computacionais. Ele destaca a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na heterogênese com novas tecnologias e arte, sendo uma de nossas principais referências para a discussão que envolve dispositivos artísticos com aparatos computacionais. Para esse autor, o conceito de máquina que atende à abordagem de aparato que estamos buscando também se diferencia da perspectiva funcional do aparelho. Ele pontua que “máquinas podem também ser entendidas de outra forma, mais conceitual, como aparatos que agregam e transformam forças” (BROECKMANN, 1997, p. 55). Tal abordagem para o emprego do termo máquina é apresentada de forma que:

Não é o uso de tecnologias, por exemplo de um computador de última geração, que faz com que as experimentações levantem questões éticas e socialmente problemáticas. [...] O potencial conceitual e crítico que as novas tecnologias podem desencadear não devem ser embasados nas teorias separatistas (estéticas e éticas), mas deve permitir que se desdobrem abordagens ousadas e originadas de todos os que atuam no campo, seja como teóricos, artistas ou críticos. (KNOWBOTIC RESEARCH *apud* BROECKMANN, 1997, p. 51-52)

Essa perspectiva de Broeckmann é particularmente interessante, pois busca ampliação conceitual do termo máquina, fazendo-o transcender a noção dos aparelhos envolvidos, ocupando outros domínios, apontando em direção a diversos campos do saber. Ele pontua ainda sua crítica a uma estética da funcionalidade dos aparelhos, ressaltando o papel importante do complexo heterogêneo que consideramos ser o aparato. Ele afirma que:

Uma estética da funcionalidade tecnológica e sua implantação em contextos artísticos não é nem aceitável eticamente nem politicamente. Este tipo de crítica foi amplamente rejeitado como insuficiente e improdutivo. É importante questionar a prática artística em relação à forma como ela lida com o poder social e político agregado aos aparelhos que usa. Nesse sentido, o aparato deve de fato ser entendido como agregados de poder, como conjuntos complexos de corpos – hardware, ciclos de produção, redes, humanos, etc. – que, juntos, formam máquinas maiores, produtivas e poderosas. (BROECKMANN, 1997, p. 51-52)

Opondo-se ao destaque às técnicas de agenciamentos independentes, como na valorização excessiva de inteligência artificial ou de agentes computacionais autônomos, Broeckmann coloca ainda sua rejeição a essa perspectiva, ressaltando a concepção de máquina com a qual concordamos:

A estética do maquínico, que atualmente toma forma, não é baseada na estética das qualidades de mais ou menos agenciamento independente das máquinas, entendido como hardware técnico. Máquinas podem também ser entendidas de outra forma, mais conceitual, como aparatos que agregam e transformam forças. (BROECKMANN, 1997, p. 55)

Portanto, junto ao deslocamento conceitual que vai de aparelho a aparato, não se trata de verificar a capacidade tecnológica de mais ou menos agenciamento independente como quer a estética da funcionalidade. Entretanto, por uma via alternativa, Broeckmann destaca que:

lidar com o maquínico, nesse sentido, confronta sua ambivalência e trabalha no sentido de tornar visível sua territorialidade, dispersando e transformando-a. De fato, talvez seja possível que somente com a questão das forças de poder possamos tratar produtivamente com tais formações maquínicas. Foi Foucault quem conseguiu realizar a descrição das forças de poder como uma potência construtiva, demonstrando como a subjetivação não é o oposto, mas um produto, dos dispositivos de poder. (BROECKMANN, 1997, p. 56)

O ponto crucial que diferencia o aparelho utilizado em uma estética da funcionalidade e o aparato em uma experimentação crítica é que, nesta última, as próprias estruturas, os territórios, integram o conjunto da experimentação. Então, os aparatos que tratamos são uma estrutura repleta de

elementos heterogêneos e voltados para uma estratégia artística, são aparatos experimentais, componentes dispostos de uma ou outra maneira, abertos à experimentação, voltados à experiência estética, não só integrantes mas imigrantes em um dispositivo.

Então, na estética do maquínico, o aparato é um conjunto de forças que vai além da funcionalidade dos aparelhos. Dessa forma, as máquinas envolvidas com o aparato não designam as mesmas máquinas dos aparelhos, pois não são máquinas de componentes computacionais, e sim máquinas de componentes heterogêneos, de forças múltiplas.

Estas máquinas vislumbram e transformam potencialidades e, portanto, circunscrevem os pontos [...] de heterogeneização, que podem multiplicar, ou serem reterritorializados em formas petrificadas, molares. Máquinas não são objetos mortos, e sim, têm sempre um estrato de proto-subjetividade e uma tendência em torno da teleologia e portanto, em torno da reflexividade, que as liga diretamente a processos de subjetivação, tema explorado por Guattari. Lidar com a estética do maquínico, então, significa sair do nível da fascinação pelo hardware técnico e entrar no nível dos movimentos, dos processos, da dinâmica, da mudança. (BROECKMANN, 1997, p. 55-56)

Assim, de acordo com Broeckmann, para tratar de aparatos com propósitos experimentais que potencialmente podem ser artísticos, a estética maquinal, ou a estética do maquínico, assume os múltiplos domínios relacionados ao maquínico, e não somente sua orientação funcional, aliando elementos heterogêneos à experimentação artística tais como os computacionais, os estéticos e os políticos.

Em síntese, temos que, para nosso tratamento da experimentação artística com materiais computacionais e não computacionais, consideramos que aparato, entendido como um conjunto heterogêneo, de propósitos múltiplos e simultâneos, é o conceito que possibilita deslocar a composição desde a estética da funcionalidade até a estética maquinal. Nessa perspectiva, nossas observações fazem constantes referências ao conceito de máquina enquanto um “agregado de poder transformador de forças” (p. 55), como indica Broeckmann (1997). E, quando nos referirmos aos objetos computacionais orientados por sua funcionalidade, os trataremos genericamente por aparelhos.

Seguindo a direção de uma estética da heterogênese proposta por Broeckmann (1997), uma vez que apresentamos o deslocamento do conceito de aparelho e aparato de seu caráter meramente funcional e técnico, consideramos que há necessidade de descrever de que forma a obra como um

dispositivo pode articular os aparatos experimentais através das estratégias de composição e heterogeneização, tarefa que nos requer descrever as formas de criação, e outros devires, para os materiais envolvidos no dispositivo, ou seja, nos referimos aqui à criação de comportamentos programados ou montados com os aparatos tecnológicos em questão. Claro, estes não são os únicos tipos de processos e materiais heterogêneos que integram um dispositivo artístico, porém, deste tipo de material, vistos sob o domínio da computação, é possível derivar algumas relações que valerão também para outros materiais. Assim, trataremos de dispositivos artísticos como aparatos computacionais, observando como o intercâmbio de comportamentos entre os materiais envolvidos implica uma relação poética na medida em que produz sensações, oriundas dos entrelaçamentos de arte e tecnologia.

## **O intercâmbio de comportamentos entre materiais**

Os aparatos computacionais, quando envolvidos na experimentação artística, podem ter comportamentos intercambiados com outros objetos. Por exemplo, se uma tinta é misturada ao grafite, ela passa a ser uma tinta condutora de eletricidade, com a qual a pintura de circuitos pode ser feita. Outro exemplo: se um pequeno motor giratório é posto estrategicamente dentro de uma esfera, esse dispositivo ganha características próprias provenientes da transferência do comportamento do motor à esfera, fazendo-a deslocar-se sem qualquer impulso externo. São os comportamentos heterogêneos intercambiados entre os materiais que, originalmente, os mantinham.

A produção de comportamentos heterogêneos em um dispositivo está diretamente associada com a estratégia de composição e heterogeneização do mesmo. As estratégias de composição e heterogeneização buscam produzir diferenças no próprio dispositivo, fazendo com que ele se diferencie dele mesmo, produzindo momentos de si, comportamentos. Uma forma de produzir essas diferenças em si é intercambiar comportamentos entre materiais distintos, fazendo com que o dispositivo passe a se comportar em um devir constante. Mas, há também como criar comportamentos para alguns materiais, tais como os computacionais.

O desenvolvimento de comportamentos em aparatos computacionais passa, então, a ter um papel importante na criação das estratégias de composição e heterogeneização. Através da programação de ações, ou de acoplamento físico entre aparelhos, os aparatos computacionais podem produzir

comportamentos que, por sua vez, podem ser transferidos a outros materiais não computacionais, gerando comportamentos próprios do dispositivo, ou da obra, que os engloba. Apesar de serem comportamentos programados, ou montados, as ações associadas aos materiais, que serão transferidos a outros, tornam-se geradoras de diferenças características, disparidades fundamentais, que transcendem a própria programação dessas ações e da camada funcional dos aparelhos. Uma vez que um comportamento de um material qualquer está sempre circunscrito a um determinado domínio, tal como comportamentos programados estão relacionados ao domínio funcional da tecnologia, ou um comportamento físico de um determinado material é tratado sob a ótica da física ou da química, há, no intercâmbio desses comportamentos, uma experimentação que possibilita heterogêneses entre artes e tecnologias. Assim, ainda que programados, esses comportamentos não são únicos dos aparelhos computacionais, mas sim, são devires que surgem a partir dos aparatos computacionais em associação a outros materiais não computacionais, fazendo emergir daí a forma de heterogêneses tratada neste texto.

Buscando observar como uma heterogêneses pode se dar através do intercâmbio de comportamentos em um dispositivo artístico, em primeiro lugar, levantamos a pergunta pelas diferenças entre os comportamentos dos aparatos experimentais e aqueles dos aparelhos computacionais. Para lidar com essa diferenciação, caracterizamos uma abordagem comportamental para os aparelhos computacionais em que os comportamentos são considerados enquanto um modo de agir e em resposta a um estímulo externo ou interno.

Consideramos, ainda, duas características:

1. Há também comportamentos não-computacionais inerentes aos objetos. Como exemplo, uma mola tem comportamentos, digamos, impulsionadores, atrativos, refratários, que respondem ao estímulo de forças externas a ela.
2. Os algoritmos e o acoplamento de *hardware* podem gerar determinados comportamentos para objetos. Por exemplo, um ímã tem o comportamento de atrair ou afastar outros objetos metálicos, mas pode, junto à mola, ganhar o comportamento de criar carga elétrica o que, junto a dois resistores, pode produzir o comportamento de uma tomada de decisão eletrônica.

Isso posto, surge uma pergunta fundamental em relação aos dispositivos artísticos que buscamos caracterizar: em que medida os diversos materiais em uma composição, não somente os aparelhos computacionais, podem intercambiar comportamentos entre si? Em um escopo mais amplo que esta publicação, detalhamos de que forma com a abordagem comportamental os modos de agir dos aparelhos e dos demais materiais podem ser observados nos seus comportamentos atrelados, sejam eles provenientes de uma programação, do acoplamento de *hardware* ou da própria configuração de materiais componentes de uma obra artística. Mas, indicamos adiante algumas possibilidades.

No caso dos aparelhos computacionais, os comportamentos podem ser escritos. O ato de programar um aparelho cria um comportamento e um código para ele. O aparelho passa a agir de acordo com o código escrito e essa escrita não determina o comportamento como um todo, mas um campo de possibilidades de ações dos aparelhos. Entendemos que o código de programação implica em uma forma de escrita, no registro da programação, mas não na programação em si. Ora, quando um circuito executa o batimento de um motor, de acordo com o estímulo de um sensor do batimento cardíaco, há outros estímulos – por exemplo, o dos movimentos do corpo –, que também acionam, apesar daquilo que foi programado, o comportamento do motor. Então, embora o comportamento possa ser escrito, ele excede as possibilidades registradas no código.

No comportamento programado dos aparelhos computacionais, há ainda uma associação entre código e comportamento, entre o domínio da linguagem e o das atuações do aparelho, trata-se, então, da relação entre verbo e a ação concreta que ele pode designar. Isso ocorre por uma via de mão dupla expressa pela pergunta: como fazer com que um aparelho computacional sople, acaricie, pulse, respire etc... e inversamente, o que vem a ser considerada uma ação do aparelho que possa ser nomeada por cada um desses verbos? Trata-se de uma relação tal qual a que sugerem Deleuze e Guattari quando abordam as sensações em uma composição artística: “Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 216). Da mesma forma, considerando os comportamentos em um dispositivo artístico com aparatos computacionais, poderíamos afirmar também que não só codificamos com sensações, mas que codificamos sensações. Assim, há, na escrita do comportamento programado dos aparelhos computacionais, um modo de proceder que possibilita heterogeneizar as ações programadas, associando sensações a elas.

Os comportamentos podem ser criados com materiais físicos. Nesse caso, entram em jogo as forças consideradas sob as óticas da mecânica, eletromagnetismo, eletrônica e diversas outras áreas científicas. Como no caso da mola associada a um ímã, o acoplamento de objetos gera comportamentos mais complexos, que em nada se assemelham aos dos objetos que os compõem nem a suas funcionalidades. No complexo mola-ímã-resistor, ocorre a produção de um sinal eletrônico que pode ser processado em um circuito como indicio de movimento de um botão sendo pressionado, de uma presença, ou ausência, de alguém. Mas em todos os casos, os comportamentos criados com acoplamento físico extrapolam as características de seus componentes, suas funcionalidades e seus domínios de origem. Nesse sentido, o aparelho começa a se tornar um aparato experimental, no qual comportamentos imprevisíveis podem surgir das várias experimentações de acoplamentos mais complexos envolvendo as misturas entre os domínios de origem.

Além destes dois processos, da escrita e do acoplamento físico, os comportamentos podem também ser transferidos. Tomemos, como exemplo, um motor que, quando acoplado a uma rede de outros comportamentos heterogêneos, seu acionamento ganha um nome próprio nesse dispositivo, passando a ser referenciado por este nome. Nesse momento, a codificação do comportamento associa o nome da ação a um comportamento de um material, interligando-os. Quando esse nome passa a referenciar, em abstrato, um comportamento que não mais depende da parte física do material, identifica-se uma relação entre o nome dado às ações e aquilo que ocorre, sendo esta uma segunda etapa da codificação. Quando, por último, a parte física é substituída, o motor é trocado por um ventilador, por exemplo, o comportamento é, então, transferido de um objeto a outro. Os componentes deste dispositivo criam sentido próprio devido à intencionalidade na associação dos comportamentos. A estratégia de heterogeneização está no processo de experimentação que conduz o acionamento de um motor, por exemplo, desde sua funcionalidade até o sentido próprio que cria no dispositivo. Dessa forma, a transferência de comportamentos pode se dar através de uma rede de comportamentos heterogêneos, criada não só por acoplamentos físicos mas também por sua codificação e intercâmbio.

Nos aparelhos, os comportamentos podem advir de montagens abstratas, tornando o conjunto um aparato experimental com comportamentos heterogêneos. Ao nos referirmos aos comportamentos heterogêneos, não estamos referenciando a capacidade dos aparelhos computacionais somente, mas sim a atuação de todos os materiais em relação aos diversos domínios envolvidos no dispositivo artístico que integram.

Para fins de exemplificação, desenvolvemos um comportamento programado para gerar interferências no enunciado de Deleuze e Guattari: “Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 216). Esse enunciado já guarda em si um comportamento: nele, cada verbo tem uma conjugação própria e todos são posicionados estrategicamente na frase em relação à presença ou ausência da preposição *com*. Para demonstrarmos a criação de um comportamento programado, e com alguma pretensão estética, o comportamento desse enunciado será então assumido como premissa lógica para o algoritmo de nosso exemplo. Chamaremos essa breve experimentação de *Permutação deleuziana*. Nosso algoritmo (Figura 05) foi programado de forma que a estrutura de controle perca o controle, assumindo somente uma tarefa: permutar verbos na sentença original de acordo com sua conjugação, fazendo surgir outros sentidos para o enunciado de Deleuze e Guattari.

Contando com quatro estruturas de dados, sendo uma lista de verbos para cada uma das conjugações que estão dispostas na sentença original, uma sequência de ações sobre essas estruturas seleciona verbos alternativos, substituindo aqueles da frase original e verificando, a cada momento, a necessidade, ou não, da preposição *com*. Com os verbos escolhidos, a sentença é remontada, gerando novos sentidos baseados no comportamento original da frase de Deleuze e Guattari, mas de forma heterogênea, atribuindo sentidos pela permutação programada no algoritmo. A permutação é, então, o comportamento programado que, por sua vez, é díspar, externo, de uma outra lógica, heterogêneo ao enunciado original.

```

1 # coding: utf-8
2
3 # Permutacao Deleuziana
4 # Comportamento programado para dispositivo artistico
5 # baseado na frase "pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações"
6
7 import random
8
9 # Lista de verbos terminados em AR
10 verbosTerminadosEmAr = ['Pintamos', 'Soldamos', 'Prototipamos', 'Modelamos', 'Programamos',
11 'Deletamos', 'Hackeamos', 'Codificamos', 'Simulamos', 'Dissimulamos', 'Matamos', 'Ligamos',
12 'Montamos', 'Tocamos', 'Encenamos', 'Cantamos']
13 # Lista de verbos terminados em IR
14 verbosTerminadosEmIr = ['esculpimos', 'imprimimos', 'repetimos', 'abstraímos', 'concluimos',
15 'deduzimos', 'corrigimos', 'diferimos', 'induzimos', 'transgredimos', 'extraímos', 'ferimos',
16 'fundimos', 'intervimos', 'inferimos']
17 # Lista de verbos terminados em OR
18 verbosTerminadosEmOr = ['supomos', 'sobrepomos', 'justapomos', 'dispomos', 'decompomos',
19 'descompomos', 'depomos', 'opomos', 'compomos', 'repomos', 'transpomos', 'impomos', 'contrapomos',
20 'recompomos']
21 # Lista de verbos terminados em ER
22 verbosTerminadosEmEr = ['convertemos', 'movemos', 'invertemos', 'antecedemos', 'erguemos',
23 'escrevemos', 'fazemos', 'ascendemos', 'acendemos', 'perdemos']
24
25 # Listas de verbos que demandam a preposição ou não, alterando o sentido da sentença.
26 listaDeVerbosComPreposicao = []
27 listaDeVerbosSemPreposicao = ['convertemos', 'movemos', 'invertemos', 'erguemos',
28 'acendemos', 'antecedemos']
29
30 def escolheUm(listaDeVerbos):
31     # cria um número aleatório
32     numAleatorio = random.randint(0, len(listaDeVerbos)-1)
33     # escolhe um verbo aleatorio na lista
34     escolhido = listaDeVerbos[numAleatorio]
35     # retorna o verbo escolhido
36     return escolhido
37
38
39 # Função que determina se houvera preposicao COM ou não para um dado verbo
40 def escolhePreposicao(verbo):
41     preposicao = ''
42     if verbo in listaDeVerbosSemPreposicao:
43         preposicao = ''
44     elif verbo in listaDeVerbosComPreposicao:
45         preposicao = 'com '
46     else:
47         # cria uma analise aleatoria
48         numAleatorio = random.randint(0,1)
49         if numAleatorio == 1:
50             preposicao = 'com '
51     # retorna a preposicao
52     return preposicao
53
54 # Inicia a escolha dos verbos
55 verboEscolhidoTerminadoEmAr = escolheUm(verbosTerminadosEmAr)
56 verboEscolhidoTerminadoEmIr = escolheUm(verbosTerminadosEmIr)
57 verboEscolhidoTerminadoEmOr = escolheUm(verbosTerminadosEmOr)
58 verboEscolhidoTerminadoEmEr = escolheUm(verbosTerminadosEmEr)
59
60 # Escolhe a preposicao adequada para o último verbo.
61 preposicaoCOM = escolhePreposicao(verboEscolhidoTerminadoEmEr)
62
63 # Determina a sentença final em português.
64 sentencaFinal = verboEscolhidoTerminadoEmAr + ' ' + verboEscolhidoTerminadoEmIr + ' ' +
65     verboEscolhidoTerminadoEmOr + ' ' + verboEscolhidoTerminadoEmEr + ' ' +
66     preposicaoCOM + 'sensações.'
67
68 print sentencaFinal.decode('utf8')
69

```

Fig. 1 – Permutação deleuziana – código fonte

Fonte: SOUZA, L. A poética da Heterogênese: acerca de dispositivos artísticos com aparatos computacionais. Tese de doutorado defend. no PPGArtes da EBA UFMG. 2018

Como resultado desse algoritmo, a estrutura de controle gera ações que respondem à modelagem lógica do problema, no caso, ao posicionamento dos verbos em relação à preposição, criando outros sentidos para ela. A sequência de ações do algoritmo (Fig. 1), orientadas para a solução funcional do nosso problema, corresponde à estratégia de controle deste *software*. Nesse caso em específico, as estruturas de dados guardaram os verbos selecionados previamente, mas o que agregou sentido à camada lógica foi a heterogeneidade entre verbo e escolha algorítmica, associada ao comportamento da permutação.

Observando a fundo os comportamentos programados, é importante destacar que seus processos de criação estão repletos de uma forma de pensar com a heterogênesse. Deleuze e Guattari explicam que o pensamento como heterogênesse advém dos acoplamentos entre as formas de pensar da ciência, da filosofia e da arte. Esses autores enfatizam que, ao passo que a ciência trata de descrever os valores das variáveis por meio de funções lógicas, a arte compõe com sensações a partir das variações. Como um paralelo dessa mesma forma citada por esses autores, identificamos que, no processo de criação de comportamentos programados, foram trabalhadas tanto a descrição lógica do estado de variáveis quanto a composição de sentidos, tal como nos sentidos produzidos com os enunciados da *Permutação deleuziana*.

É ainda relevante perguntar pelo modo com que os aparatos computacionais possibilitam criar e intercambiar comportamentos. Nesse sentido, observamos as seguintes possibilidades:

1. De um modo analógico, entende-se: *de uma mesma lógica de comportamento*. Os comportamentos mantêm correlação direta entre os materiais que intercambiam comportamentos: uma trena que se ergue ou se recolhe de acordo com a proximidade de uma pessoa, um pincel que desenha a trajetória de uma pessoa em uma sala, etc.
2. De um modo digital, entende-se: *de forma mediada por uma relação arbitrariamente escolhida*. Os comportamentos mantêm arbitrariamente uma associação entre os materiais e um código de *output*, por meio de mediação simbólica, propiciando, assim, correlações do tipo nome e coisa nomeada: a trena se ergue efusivamente em resposta a um sorriso; um pincel mecânico que propositalmente não pinta, enquanto houver alguém esperando que ele faça algo.

Por se apresentarem como modos complementares para a criação de comportamentos, estas duas formas, analógica e digital, a contínua e a descontínua, a que se comporta tal qual analogias e uma outra, aquela que escapa à analogia, e que é proveniente de um ato de mediação simbólica, ambas são uma base para o entendimento de uma poética associada ao intercâmbio de comportamentos entre materiais heterogêneos em uma composição estética. Consideramos, então, que os aparelhos computacionais, e talvez outros materiais, possam se comportar de duas formas: uma, procedendo por analogias, imitando, em certa medida, outros comportamentos; e outra, procedendo através de comportamentos próprios, observando as características próprias do aparato, realizando codificações, mediações simbólicas, com materiais distintos. Ponto importante de nossa argumentação é que os comportamentos próprios do aparato, e não dos aparelhos, emergem do conjunto de forças próprio do dispositivo que integram e, em uma composição estética, são criadas condições para que surjam, associadas aos comportamentos próprios das obras artísticas, sensações tão heterogêneas quanto os materiais nelas envolvidos serem diferentemente tratados por arte, ciência e tecnologia.

Considerando o conjunto de nossos apontamentos, a potencialidade do intercâmbio de comportamentos está exatamente em fazer surgir outras formas de se compor com diferentes materiais nos dispositivos artísticos, e, portanto, fazer emergir sensações particulares, inerentes à composição com a diversidade de pontos de vista sobre os materiais envolvidos. Assim, a potência da estratégia de composição em um dispositivo artístico reside na busca por criar comportamentos próprios, que emergem das diferenças com que os materiais envolvidos são tratados. Este é um ponto crucial de nossa abordagem comportamental: quando os aparelhos computacionais se mesclam a outros objetos, dotando-os com comportamentos outros que não os deles mesmos, fazendo surgir outros devires de si.

## **Uma poética de heterogêneses**

Tais questões fornecem uma abordagem para lidar diretamente com as perguntas que Claire Bishop levanta quando discute os destinos da arte digital. Ela propõe pensarmos que, enquanto vários experimentos usam tecnologia digital, é importante diferenciar aqueles que se confrontam à questão do que significa o pensar e o sentir afetados pelo digital (BISHOP, 2012, tradução nossa). Essa questão guarda uma perspectiva política na renovação dos meios de percepção pois, como

questionam Deleuze e Guattari, “não se luta contra os clichês perceptivos e afetivos se não se luta também contra a máquina que os produz” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 195). Quando Deleuze problematiza, em *Postscripts on the Societies of Control* (1992), os fundamentos de uma sociedade de controle, ele descreve o enclausuramento e a disciplinarização como os meios de contenção. A estratégia de controle, referente à camada lógica do algoritmo, representa mais uma forma de moldagem do que o pensamento deve vir a ser e como ele deve vir a proceder. Ao contrário, apresentamos o pensamento como heterogêneses, uma transgressão de toda forma prescrita de lidar com arte e tecnologia, uma busca incessante pelo porvir. A forma poética de composições e heterogêneses que apresentamos propõe intervir sobre uma perspectiva funcional, técnica e lógica para convocar a necessidade de uma outra, na medida em que pontua a importância de um constante devir dos materiais, ao confrontá-los com as diferenças de pensamentos dadas pelas áreas de arte e tecnologia. Com essa forma poética, apresentamos uma possibilidade de resistência ao enclausuramento lógico sobre o pensamento da tecnologia e da arte, uma forma de resistência às sociedades de controle, dissolvendo seus limites, intercalando suas características próprias, gerando experiências simultaneamente poéticas, científicas e tecnológicas.

## REFERÊNCIAS

- BROECKMANN, Andreas. Towards an Aesthetics of Heterogenesis. **Convergence**, v. 3, n. 2, p. 48-58, jun. 1997.
- BISHOP, Claire. Digital Divide: Contemporary Art and New Media. **Artforum**, New York, v. 51, n. 1, sep. 2012. Disponível em: <<https://www.artforum.com/print/201207/digital-divide-contemporary-art-and-new-media-31944>>. Acesso em: 8 jan. 2018.
- DIXON, Steve. **Digital Performance: A History of New Media in Theater, Dance, Performance Art and Installation**. Londres: MIT Press, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2008. v. 5.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2005.
- DELEUZE, Gilles. Postscript on the Societies of Control. **October**, Cambridge, v. 59, p. 3-7, 1992.
- DELEUZE, Gilles. Qu'est-ce qu'un dispositif? In: FOUCAULT, Michel. **Philosophe. Rencontre internationale**, Paris 9, 10, 11 janvier 1988. Paris: Seuil, 1989.
- DUGUET, Anne-Marie. Dispositifs. **Communications**, v. 48, Vidéo, p. 221-242, 1988. Disponível em: <[http://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1988\\_num\\_48\\_1\\_1728](http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1988_num_48_1_1728)> Acesso em: 21 jan. 2018.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Organização e tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder I**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FULLER, Mathew. **Behind the Blip: Essays on the Culture of Software**. Cambridge, New York: Autonomedia, 2003.
- FULLER, Mathew (Ed.). **Software Studies: a lexicon**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2008.
- GOFFEY, Andrew. Algorithm. In: FULLER, Matthew (Ed.). **Software studies: a lexicon**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2008a. p. 15-20.
- GOFFEY, Andrew. Intelligence. In: FULLER, Matthew (Ed.). **Software studies: a lexicon**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2008b. p. 132-142.
- GOFFEY, Andrew. Heterogenesis and the Problems of Metaphysics. In: ROBINSON, Keith (Org.). **Deleuze, Whitehead, Bergson: Rhizomatic Connections**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 106-127.
- KOWALSKI, Robert. Algorithm = Logic + Control. **Communications of the ACM**, London, n. 7, jul., 1979. Disponível em: <<https://www.doc.ic.ac.uk/~rak/papers/algorithm%20=%20logic%20+%20control.pdf>> Acesso em: 09 out. 2017.

LINS, Consuelo. Rua de Mão Dupla: documentário e arte contemporânea. *In*: MACIEL, Kátia (Org.). **Transcinemas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2006. Disponível em: <[http://www.videobrasil.org.br/ffdossier/Ruademaodupla\\_ConsueloLins.pdf](http://www.videobrasil.org.br/ffdossier/Ruademaodupla_ConsueloLins.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

NEVES, José Pinheiro. **O apelo do objeto técnico**. Porto: Campo das Letras, 2006.

ROBINSON, Derek. Analog. *In*: FULLER, Matthew (Ed.). **Software studies: a lexicon**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2008. p. 21-30.

PÓS:

# Cena e página: Criar pesquisando é produzir novas experiências

*Escena y página: Crear investigando es producir nuevas experiencias*

*Scene and Page: Creating by researching is producing new experiences*

Tradução

Rousejanny da Silva Ferreira

Instituição: Instituto Federal de Goiás

E-mail: [rousedance.ferreira@gmail.com](mailto:rousedance.ferreira@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2844-1951>

Este texto é uma tradução do artigo “Escena y página: crear investigando es producir nuevas experiencias”, de Susana Tambutti, da Universidad Nacional de las Artes (UNA), na Argentina. Publicada originalmente em *IDyM – Investigaciones en danza y movimiento*, v. 1, n. 1, año 1, p. 75-93, dez. 2019.

## RESUMO:

Se a pesquisa em artes é um assunto ainda em discussão, é ainda mais se o recorte for a Dança. Este artigo enfoca especificamente os problemas gerados pelos trabalhos acadêmicos que se debruçam em criações cênicas. Em geral, eles devem ser acompanhados de uma redação acadêmica que confira um “referencial teórico” e legitime a proposta artística. Consequentemente, o atual tratamento dicotômico gera duas produções autônomas (prática cênica, por um lado; transferência para a escrita, por outro), provocando, por sua vez, uma divisão na forma de produção do conhecimento. O objetivo aqui é analisar os conflitos metodológicos originados a partir do momento em que esses trabalhos tentam ser aceitos como um modo de pesquisa válido. Este texto procura cumprir uma dupla função: por um lado, repensar o lugar da pesquisa artística no campo específico da Dança e sua relação com as formas acadêmicas e, por outro, visualizar outras formas possíveis em que se poderia estabelecer a ligação entre a cena e a página.

Palavras-chave: *Prática artística. Pesquisa. Metodologia. Tese.*

---

FERREIRA, Rousejanny da Silva. Cena e página: Criar pesquisando é produzir novas experiências.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/>>

#### ABSTRACT:

If research in arts is a subject still under big discussion, it is even more so if that art is dance. This article focuses on the difficulties posed by the artistic practice-based research in dance. Specifically, the center of attention will be the problems that the final theses based on scenic dance practice must face. In general, they must be accompanied by an academic writing which has the function, as a theoretical framework, of justifying the artistic proposal. The current dichotomous treatment becomes in two autonomous productions (scenic practice, on one hand; writing about that practice, on the other). This sort of split generates, at the same time, a fracture in the form of knowledge production. The objective is to analyze the methodological conflicts originated from the moment when thesis based on practice need to be accepted as a legitimate mode of research. This text aims to fulfill a double function: on the one hand, rethink the place of artistic research referred to the specific field of dance and its relationship with academic forms, and on the other, visualize other possible ways in which the links between the scene and the page could be established.

Keywords: *Artistic practice. Research. Methodology. Thesis.*

#### RESUMEN:

Si la investigación en artes es un tema todavía sujeto a discusión, lo es aún más si ese arte es la danza. El presente artículo se centra específicamente en los problemas generados por aquellas tesis finales fundadas en creaciones escénicas. Por lo general, las mismas deben ser acompañadas por un escrito académico que confiera un “marco teórico” y legitime la propuesta artística. En consecuencia, el tratamiento dicotómico actual deviene en dos producciones autónomas (práctica escénica, por un lado; traslado a la escritura, por otro) generando, a la vez, una escisión en la forma de producción del conocimiento. El objetivo es analizar los conflictos metodológicos originados a partir del momento en que dichas tesis intentan ser aceptadas como modo de investigación válido. Este texto pretende cumplir una doble función: por un lado, repensar el lugar de la investigación artística referida al ámbito específico de la danza y su relación con las formas académicas, y por otro, visualizar otras formas posibles en que podrían establecerse los vínculos entre la escena y la página.

Palabras clave: *Práctica artística. Investigación. Metodología. Tesis.*

Artigo recebido em: 29/04/2020

Artigo aprovado em: 23/09/2020

## Introdução

O presente artigo está inserido no contexto das produções e dos debates gerados a partir do momento em que a prática artística tenta se estabelecer como um modo legítimo de pesquisa, de acordo com os parâmetros da pesquisa acadêmica. O trabalho tenta cumprir uma dupla função: por um lado, repensar o lugar da pesquisa artística no campo específico da Dança e sua relação com a academia; por outro, especificar melhor os vínculos entre a cena e a página presentes nas teses<sup>1</sup> finais que visam à criação artística. O maior desafio que essas obras devem assumir é o de enfrentar a centralidade teórica das modalidades de pesquisa baseadas nas ciências sociais ou as formas estruturadas e sistemáticas próprias do método científico.

Na medida em que a prática artística da Dança entrou como objeto de pesquisa no ambiente universitário, as teses finais baseadas nessa prática (graduação ou pós-graduação) tiveram que estar em conformidade com os regulamentos estabelecidos pela estrutura do sistema educacional estatal na qual estão inseridas as instituições dedicadas à teoria e à prática das artes. Consequentemente, as criações cênicas tiveram que ser acompanhadas de uma redação acadêmica que conferisse um “referencial teórico” à proposta artística, ou seja, “se toda a pesquisa tem como meta produzir conhecimento, na pesquisa artística, o conhecimento gerado é distribuído entre o trabalho produzido e o trabalho escrito” (CANO; SAN CRISTÓBAL, 2014, p. 184).

A partir da minha participação em bancas avaliadoras de teses e trabalhos finais de graduação e do meu trabalho como orientadora de obras baseadas na criação, observei a necessidade de repensar as seguintes perguntas. O que significa apresentar uma prática artística (uma dança) *como pesquisa* em um contexto acadêmico? Em que aspectos essas práticas diferem de outros tipos de pesquisa acadêmica? Que dificuldades o aluno enfrenta como autor de dois textos: um constituído por uma prática cênica e o outro por um discurso escrito cujo objeto é a referida prática?

Antes de entrar no assunto, gostaria de enfatizar que, diferentemente da tradição europeia-continental, não há espaço comum para o ensino superior na América Latina, nem existe uma relação entre os sistemas nacionais de títulos e diplomas. Em outras palavras, não apenas não há projetos de integração acadêmica, como também existem diferenças nos modelos educacionais, estruturas de notas, práticas acadêmicas e pedagógicas. Em vez de avançar para uma maior homogeneidade

institucional, os sistemas nacionais de ensino superior na América Latina “estão sujeitos a fortes tendências centrífugas, diversificação de suas formas e variação em relação aos princípios organizacionais, pressão competitiva e (...) baixa capacidade de associação e cooperação” (BIALAKOWSKY *et al*, 2013, p. 2).

Consequentemente, na ausência de políticas institucionais compartilhadas, o conteúdo desta obra se limita aos espaços universitários em que a particularidade das práticas artísticas ainda encontra dificuldades para sua inclusão no *ethos* acadêmico. No entanto, e apesar das diferenças, há um aspecto compartilhado: nas últimas décadas, “falar sobre arte contemporânea, em termos de reflexão e pesquisa, tem sido um lugar comum” (BORGDORFF, 2010, p. 3). A abordagem da pesquisa é o paradigma em que as Instituições de Ensino Superior (IES) se baseiam, independentemente de seus diferentes formatos pedagógicos e do nível de formação universitária em que se incluem.

Na Argentina, o debate sobre a pesquisa artística se estabeleceu quando as escolas de artes autônomas e as instituições chamadas de nível terciário<sup>2</sup> – junto às carreiras de orientação pedagógica e a modalidade de “conservatórios” (música, teatro e dança) – se transformaram em instituições universitárias. A partir desse momento, surgiram desafios teóricos quanto à diferença entre os paradigmas que norteiam a prática artística e as metodologias tradicionais de pesquisa, com seus procedimentos, processos e requisitos acadêmicos. Óscar Cornago aponta: “o diálogo entre arte e pesquisa pode ser visto como consequência tanto de certas tendências artísticas consolidadas no último terço do século XX como de novas abordagens na pesquisa e novos modos de produção de conhecimento” (CORNAGO, 2010, p. 3).

Comparada à tradição de outras áreas de estudo, a inserção da Dança na estrutura universitária é relativamente recente. Sua adaptação aos moldes acadêmicos ainda está em construção, e a produção de pesquisas ainda está testando novas formas de abordar esse fenômeno artístico. Embora o atraso da inclusão da Dança nos níveis de ensino universitário e os motivos complexos que o motivaram não sejam o objeto deste artigo – e além disso, esse é um tópico que não permite uma análise superficial – resta perguntar, em todo caso, se ele não se deve ao fato de que essa prática cênica foi uma das áreas artísticas que ofereceu maior resistência ao ato de apropriação

iniciado pelo conhecimento disciplinar. Isto está possivelmente relacionado às dificuldades que esta arte oferece em função de suas diferenças ontológicas, metodológicas e epistemológicas em relação ao campo geral das artes.

## 1. Pesquisa artística em dança e sua relação com a academia

A distinção entre “ensinar através da arte” e “ensinar a fazer arte”, instalada por Herbert Read (1944) em seu texto sobre educação artística, é amplamente conhecida. Christopher Frayling (1993/4) se apropria dessa distinção em seu ensaio *Research in Art and Design* e distingue três tipos de pesquisa nas artes: pesquisa para a arte, pesquisa dentro da arte e pesquisa através da arte. Desde então, muitos autores se referiram a esta tripartição. Por exemplo, Victor Burgin (2006) sugere uma divisão em três tipos gerais relacionados às Artes Visuais:

Um tipo é o de um artista visual habilidoso, que não só quer escrever, mas é capaz de escrever um longo texto. Outro perfil é aquele que recebeu uma base introdutória sólida à literatura acadêmica especializada como estudante universitário, mas tem pouca experiência em trabalhos práticos nas artes visuais. Este candidato está interessado principalmente em produzir uma tese escrita, mas busca um contato próximo com um ambiente de produção artística que poucos departamentos de humanidades podem oferecer. Um terceiro perfil é aquele que cria obras de arte e que também lê com entusiasmo. O aluno está interessado em ideias e transforma os conceitos encontrados na leitura em projetos práticos. A pesquisa desse tipo de aluno geralmente tem um resultado prático, com o trabalho acadêmico desempenhando um papel subordinado e “instrumental” (2006, p. 103).

Para outros autores, essas categorizações são insuficientes e não abarcam exaustivamente as possíveis formas de pesquisa artística (BORGDORFF, 2012). Juan Luis Moraza (2017), no título de seu ensaio “Aporias da Investigação (pós, sobre, sob, sem, segundo, por, para, até, em direção a, a partir de, de, contra, com, junto a, perante, em) Arte”, inclui as múltiplas preposições que poderiam funcionar como um possível elo entre os termos “investigação” e “arte”. O jogo verbal proposto por este autor mostra a dificuldade em vinculá-los. Neste artigo, abordaremos apenas um dos aspectos da pesquisa nas artes: a pesquisa guiada pela prática, referente, neste caso, ao campo da Dança. Utilizamos essa categoria, aceita pelo AHRC (*Arts and Humanities Research Council*), pois é a mais usada para denotar o tipo de pesquisa centrada na prática (BORGDORFF, 2012, p. 39).

## 1.1 Pesquisa-orientada-pela-prática

### 1.1.1 Antecedentes nas práticas de Dança

O uso do termo “pesquisa” atravessou diversos segmentos. Em seu uso acadêmico, esteve associado a um tipo de atividade típico de cientistas e intelectuais, e não à atividade de artistas: a crença popular identifica os primeiros como “pesquisadores”, enquanto os segundos seriam “criadores”. De qualquer forma, a controvérsia começou há vários séculos, “quando o conhecimento científico e a criação artística tomaram caminhos divergentes para lidar com diferentes domínios”; desde então, discussões “sobre suas diferenças e especificidades”, bem como a necessidade de sua confluência, apareceram nos debates ao longo do século XX (CORNAGO, 2010, p. 4).

Este binarismo, que imaginava o cientista cercado por “microscópios eletrônicos e aceleradores de partículas” ou o acadêmico “entre pilhas de documentos em um arquivo empoeirado”, mostra um estereótipo que, ainda hoje, estabelece uma fissura entre a arte considerada uma atividade misteriosamente “criativa” e as atividades científicas e acadêmicas baseadas em declarações racionais e analíticas (BURGIN, 2006). Christopher Frayling (1993/4) enumera algumas das definições básicas do termo, extraídas do *Oxford English Dictionary*, onde se estabelece que para uma atividade ser chamada de pesquisa, em qualquer um de seus sentidos, “o tema ou objeto da investigação deve existir fora da pessoa ou pessoas que realizam a pesquisa” (1993/4, p. 1). No entanto, nas últimas décadas, houve uma mudança notável, embora gradual, no que se entende por “pesquisa” no mundo acadêmico: a definição do termo dada pela *European Joint Quality Initiative* nas suas *Dublin Descriptors*<sup>3</sup> para o ensino da pós-graduação sustenta que:

A palavra [*pesquisa*] é usada *inclusive* para acomodar o leque de atividades que apoiam o trabalho original e inovador em toda a gama de campos acadêmicos, profissionais e tecnológicos, incluindo humanidades, artes tradicionais, performance e outras artes criativas. Não se utiliza em nenhum sentido limitado ou restrito, ou que se refira apenas a um “método científico” tradicional (BORGdorff, 2012, p. 67, grifo nosso).

Apesar das tendências “inclusivas” e da aceitação de um certo pluralismo metodológico nas estratégias de pesquisa acadêmica, ainda há grande dificuldade em aceitar como produção de conhecimento o que acontece nos processos artísticos, e essa dificuldade é ainda maior no campo da Dança. Assim, a *pesquisa-orientada-pela-prática* relacionada à Dança aparece como um desafio aos

métodos dominantes do pensamento dualista e a seu traço distintivo, que vem a ser a visão objetivista que estabelece como necessária a separação entre o sujeito que observa e investiga e o objeto observado, embora atualmente essa divisão, e a defesa de uma ciência impessoal e abstrata que os positivistas lógicos descreviam, tenha sido questionada. A natureza de uma arte como a Dança (fundada em formas constantemente mutáveis, na inexistência de distância entre o pesquisador e o objeto de estudo) faz com que a *pesquisa-orientada-pela-prática* revele uma forma especial de conhecimento não discursivo, sensorial, em permanente estado de inquietude e agitação, o que não apenas impede sua “inclusão” em formatos institucionais, mas também destaca a incompatibilidade de metodologias de pesquisa ministradas em cursos acadêmicos.

No entanto, e apesar de muita resistência, o aspecto investigativo na Dança tem uma longa história. Basta lembrar de Loïe Fuller e seus experimentos com luz, rádio, dos efeitos das cores em nossa percepção, de seu trabalho com Marie Curie e Thomas Edison, de sua “Conferência sobre o Rádio”, do uso de retroprojetores em suas apresentações, da criação da obra *Radium Dance*, sobre a qual Marinetti (1972) disse “nós, futuristas, preferimos Loïe Fuller (...) pelo uso de luz elétrica e aparelhagens” (1972, p. 138). Ou então do estudo de François Delsarte sobre o princípio trinitário que fez Rancière (2013) reconhecê-lo como “fundador de uma ciência da expressão exata”, motivo pelo qual “os reformadores de dança darão a Delsarte o título de inovador” (2013, p. 100). Delsarte investigava “os termos de uma semiótica da vida anímica que atendessem aos requisitos da universalidade”. Rudolf von Laban, pesquisador de espaço harmônico (coreografia) e autor de obras como *O domínio do movimento*, deu uma contribuição decisiva para a improvisação em dança, como pode ser vista nas já conhecidas videoconferências em que William Forsythe desenvolve a metodologia de Laban, chamada *Improvisation Technologies*. Suas descobertas também foram usadas em campos tão variados quanto na preparação de atores, através do sistema Laban-Yat Malmgren; em estudos de maior desempenho no trabalho, por meio da teoria do ritmo industrial de Laban-F.C. Lawrence e Warren Lamb; ou na Fisioterapia, por meio dos Fundamentos de Bartenieff (SALAZAR SUTIL, 2013, p. 4). A relação entre dança e pesquisa também está presente nos desenhos coreográficos baseados em teoremas matemáticos, como em *Scènes de ballet* (1948), criada por Frederick Ashton. Em entrevista a Jacqueline Lesschaeve, Cunningham expôs o seu conhecimento daquela

afirmação de Einstein segundo a qual não existem “pontos fixos no espaço”: seu trabalho, *Points in Space*, foi um exemplo disso. O trecho a seguir (de 1968) mostra seu interesse em investigar o uso de computadores em relação a uma forma de notação eletrônica:

Acredito que uma possível direção agora seria fazer uma notação eletrônica (...) isto é, tridimensional (...) você pode colar figuras ou qualquer outra coisa, mas elas se movem no espaço para que você possa ver detalhes da dança; e você pode detê-lo ou desacelerá-lo (...) indicaria onde cada pessoa está no espaço, a forma do movimento, sua sincronização (CUNNINGHAM *apud* SCHIPHORST, 1986, p. 4).

Na época em que Cunningham fez essa afirmação, a tecnologia computacional para criar ou exibir o movimento de figuras humanas tridimensionais ainda não existia. Cunningham estava interessado em projetar uma tecnologia que permitisse que figuras tridimensionais fossem exibidas na tela do computador. Ele investigou as figuras e a relação espacial entre elas (SCHIPHORST, 1986, p. 4). Na década de 1970, o crescente campo da Teoria dos Sistemas encontrou ecos em obras de coreógrafos minimalistas como Lucinda Childs, cujas estruturas de repetição surgiram da análise de conceitos algébricos. Em 2004, o coreógrafo Wayne McGregor, interessado em inteligência artificial, iniciava um projeto chamado *Coreografia e Cognição*, a fim de investigar em que medida as redes neurais, os sistemas sensório-motores e cognitivos podem informar os conceitos e as práticas da coreografia. A segunda parte desse projeto incluiu um grupo de cinco cientistas e foi organizada pelo Departamento de Psicologia Experimental de Cambridge (ROY, 2004, s/p). O coreógrafo David Bintley, em sua obra *e=mc2* (2009), escolheu como tema o livro *E=mc2: uma biografia da equação mais famosa do mundo*, de David Bodanis. Bintley investigou o movimento com base em noções de energia, “a partir da eletromagnética e da estática” (BROWN, 2009, s/p). O coreógrafo Mark Baldwin, em *Comédia da Mudança* (2009), investigou a história natural e o comportamento animal, com seus inúmeros exemplos de ação, comunicação e locomoção.

No meio argentino, o coreógrafo Edgardo Mercado investiga a relação entre dança e linguagens multimídias. Em *Plano Difuso* (2007), ele abordou a relação entre formas arquitetônicas e os fractais, manifestando seu interesse pela “influência das novas tecnologias na subjetividade contemporânea” (PAPA, 2006). As coreógrafas Margarita Bali e Alejandra Ceriani desenvolvem em seus trabalhos um extenso processo investigativo sobre a convergência das diferentes linguagens artísticas, desde a vídeodança, o *mapping* em larga escala e as instalações até experiências interativas decorrentes da exploração de novas tecnologias. Caso fosse feita uma historiografia da pesquisa artística,

poderia-se demonstrar que, desde o Renascimento até a Bauhaus, “a pesquisa sempre foi realizada em e através das práticas artísticas”, embora essas investigações não tenham se qualificado como pesquisa acadêmica (BORGdorFF, 2010, p. 149).

A maioria das pesquisas artísticas citadas acima estaria relacionada ao que poderia ser chamado de “pesquisa aplicada”, uma vez que se refere a estudos que visam a solucionar problemas específicos em um determinado contexto, ou seja, buscam a aplicação do conhecimento de acordo com a área de interesse do criador, com o objetivo de orientar a pesquisa para as necessidades concretas da prática artística. Em todos os casos, essas pesquisas expandem e enriquecem futuras propostas de cena. Por estarem “ligadas a uma prática, um fazer ou uma atitude, a uma dimensão performativa do conhecimento”, estão distantes do que chamamos de ciência, que, “embora em muitos casos se apoie em práticas de laboratório ou estudos de campo”, está ligado “à ideia de observação, especulação, discurso abstrato e reflexão teórica” (CORNAGO, 2010, p. 6). Por outro lado, as “investigações” mencionadas ocorrem fora dos sistemas institucionais de educação e gestão do conhecimento e, portanto, não são reconhecidas como tais pela comunidade que domina a pesquisa científica e humanística. Em troca, elas não precisam atravessar os problemas e demandas que afetam a pesquisa baseada em prática artística quando a mesma entra em contato com formatos acadêmicos. Borgdorff (2010) faz uma distinção entre maneiras de pesquisar em escolas de dança e teatro, conservatórios, academias de arte e outras escolas profissionais; e processos de pesquisa não acadêmicos. Esses últimos seriam “de natureza diferente” em relação aos procedimentos realizados “no mundo acadêmico, nas universidades e institutos de pesquisa. Em que consiste, de fato, essa diferença é precisamente um ponto de controvérsias” (2005, p. 2). Deve-se notar também que a maneira de se entender o que é pesquisa, o que se considera conhecimento foi mudando “ao mesmo tempo em que também mudaram as formas de se entender o feito artístico e suas formas de produção e comunicação” (CORNAGO, 2010, p. 5).

### **1.1.2 Prática como *modo de fazer***

Vários autores provenientes do campo da Filosofia, da Sociologia, da Ciência e tecnologia se atentaram, a partir de suas diferentes competências, aos elementos centrais que compõem as suas práticas. Além das diferenças, é possível observar nas definições existentes um interesse comum referente à “multiplicidade de componentes que estruturam as práticas, cuja característica é justa-

mente a capacidade de enlaçar ‘na atividade concreta’ diferentes elementos” (ARIZTÍA, 2017, p. 224). Para simplificar essa análise e nos determos ao campo da Dança, o termo ‘prática’ não se refere ao produto artístico final, mas ao processo que levou à sua concretização; ou seja, nos referimos à prática como o percurso que o criador atravessa no processo de criação do objeto que finalmente se oferece à expectativa.

Em resumo: um braço artístico da pesquisa não precisa ser desenvolvido do zero; nem a pesquisa em si contradiz a natureza da arte. Quando falamos em integrar pesquisa no domínio artístico, não devemos pensar tanto em trazer novas práticas para esse domínio, mas em apoiar e canalizar as energias que ali já permanecem. Ao fazer isso, criaremos um meio termo entre as disciplinas artísticas, *nas quais a pesquisa se desenvolve de modo informal*, e a pesquisa como disciplina. Em outras palavras, tratamos de conferir alguma formalidade ao informal. (BORGdorff; Schuijjer, 2010, p. 2, grifo da autora).

Esta perspectiva nos permite priorizar as situações empíricas a partir das quais o criador alcança o resultado final, ou seja, a prática como processo, como *formas de fazer*, como conceito que transcende a sua realização pontual. Consequentemente, a ênfase seria posta em questões como:

Que diferença existe entre processo e projeto?

Que tipo de conhecimento essa operação empírica traz?

Quais elementos constituem a prática como processo?

Como eles são articulados?

## 1.2 Processo vs. Projeto

Pesquisa em arte significa intensificação e indagação; implica disposições psicoperceptivas, disposições técnicas, disposições formalizadoras, disposições de transmissão, mas não implica necessariamente a adaptação a certos protocolos típicos de um projeto (MORAZA, 2017, p. 12).

Há uma diferença importante entre *processo* e *projeto* artístico. O *processo* não é um elemento externo, é um caminho criado a partir de dentro e através do qual novos conhecimentos, entendimentos e produtos passam a existir. Por outro lado, um *projeto* inclui o estabelecimento de um plano prévio em direção a um *telos* que pressupõe coerência, uma predeterminação de obje-

tivos e métodos e uma visualização de resultados. Os procedimentos criativos dos coreógrafos – suas pesquisas artísticas – dificilmente podem ser circunscritos a essa lógica; “mesmo nos casos em que a conceituação artística atinja seus níveis mais altos, o envolvimento subjetivo e a complexidade simbólica tornam qualquer predeterminação um obstáculo ao desenvolvimento” (MORAZA, 2017, p. 12). O artista passa por seu *processo* através de sondas, aproximações, interrogando seus materiais, testando diferentes procedimentos. A possibilidade de existência da criação artística vai se esclarecendo lentamente, seguindo um caminho construído através de intuições, do diálogo com materiais, através de tentativa e erro.

Diana Szeinblum, atriz e coreógrafa argentina, elaborou essa questão da seguinte maneira, ao referir-se à sua obra *34 metros*:

Desde o início, sugiram diferentes linhas de trabalho. Surgiu a ideia de investigar a perspectiva desse longo corredor de 34 metros de comprimento e 5 metros de largura. (...) eu tinha a ideia de fazer algo mais teatral, mas, já dentro do local, percebi que nada do que pudesse fazer fora desse espaço funcionaria. *É como se o espaço tivesse nos dirigido*. (...) eu trabalho com os intérpretes que tenho; tento criar algo com o que essas pessoas me devolvem. A partir daí, entendo a dramaturgia de uma peça (SZEINBLUM *apud* CRUZ, 2004, s/p, grifo nosso).

Na afirmação “é como se o espaço tivesse nos dirigido”, é evidente um certo paradoxo em que o artista deixa de ser um guia e começa a ser guiado, “submetendo-se” ao processo de configuração. A passagem contínua do teste para o erro, a possibilidade de voltar e recomeçar, até chegar a uma forma final que nunca se dará por concluída, mostram a natureza fundamentalmente não conceitual desse ato de configuração, que precede qualquer reflexão de ordem argumentativa causal e permite colocar nosso pensamento em movimento, convidando-nos a uma reflexão inacabada. “A pesquisa artística é a articulação deliberada desse pensamento inacabado” (BORG DORFF, 2010, p. 172).

Luis Biasotto, coreógrafo argentino e codiretor da companhia Krapp, criada em 1998, conta abaixo como aparecem e desaparecem as imagens que norteiam o processo, enquanto Daniel Abreu indica a necessidade de partir de uma tábula rasa para começar a construir, porque só assim é possível criar um espaço para o impensável, o inesperado:

Luis Biasotto: Eu tinha duas ideias em mente, a primeira era a imagem de uma floresta, apenas uma imagem, mas forte e caprichosa. A outra era a transformação. Finalmente, *no processo*, esse elemento se esgotou, mas fomos vendo como um modelo superava o outro modelo sobre a mesma coisa (...) um discurso que vai se construindo enquanto é evocado, como *alguém que vai se lembrando aos poucos* e fica confuso ou inventa algo. (BIASOTTO *apud* FRIEDENBERG, 2016, s/p, grifo nosso).

Daniel Abreu: A destruição é uma parte inerente daquilo que é criativo. *A destruição é sempre essencial em qualquer processo*. Para mim, é essencial quebrar os papéis para construir qualquer coisa. Este trabalho, em particular, é apresentado de forma muito fragmentada; fala-se a partir do choque ao receber uma notícia; então, eu estava muito interessado em entender os comportamentos a partir das múltiplas possíveis leituras dessa notícia. Como você vê, havia muito o que destruir para construir. (ENTREVISTA, 2018, s/p, grifo nosso).

Muitos outros testemunhos podem ser acrescentados a esses; o elemento comum é a coincidência de que o processo é descoberto durante a *formalização* do trabalho. Tradicionalmente, e provavelmente generalizando muito, ao longo da história da Dança, a maneira de se entender a palavra *forma* foi fixada pelo programa artístico do Classicismo: dar forma a uma dança estava relacionado à organização ou à disposição dos seus elementos constitutivos de acordo com uma ordem, harmonia e proporção. Em outras palavras, o conceito, assim entendido, se referiria às diretrizes composicionais externas de uma obra. Basta lembrar que Aristóteles apontou, em uma de suas definições, que “as principais formas de beleza são ordem, proporção e precisão, algo que as ciências matemáticas demonstram em um grau especial” (ARISTÓTELES *apud* FARRÉ, 1949, p. 1445). Este é apenas um dos aspectos sob os quais *forma* foi entendida ao longo da história da Dança.

Embora esse tema exceda o objetivo deste artigo, o conceito de forma oferece uma diversidade de aspectos e transformações que produziram a sua ampliação ao instalar outras noções divergentes. Se pensarmos na noção de forma como uma força organizacional que se desenvolve a partir do processo de configuração, e desvincularmos o conceito de diretrizes composicionais externas, a forma se tornaria uma lei interna centrada na potência, no germe ou no processo de configuração interna, diferente da ideia de imagem ou figura acabada. O que esta noção formal agrega é a capacidade da obra de “se autoformar” a partir de tal lei interna.

Luigi Pareyson (1954), em sua *Estética – Teoria della formatività*, define criação como o processo de modelar, como a única maneira de organizar as obras de arte; “é um puro tentar” no qual as regras são inventadas e descobertas a cada vez, *extraídas do próprio processo*: as regras da produção são

descobertas no próprio fazer, em uma “simultaneidade de invenção e execução” (*apud* MIRANDA, 2014, p. 80). O processo cognitivo reside precisamente no modo como se inventa e se descobre o *fazer*, que não segue nenhum protocolo pré-estabelecido nem cumpre as diretrizes previamente determinadas de um projeto, mas que no decorrer da ação inventa o *modus operandi*.

Pelo que foi dito, pode-se pensar que cada coreógrafo vai inventando e descobrindo seu próprio processo, singular e próprio, quando inicia uma nova prática artística: o *processo de configuração* é uma atividade que permanece dentro do escopo da possibilidade, está inscrito em “um tal *fazer* que, enquanto faz, inventa o *modo de fazer*, produção que é, ao mesmo tempo e indivisivelmente, invenção” (*apud* MIRANDA, 2014, p. 80). Jeison Andrés Suárez Aztaiza (2010) descreve como o dar forma é também a configuração; e acrescenta “quando a pessoa escolhe fazer arte como uma atividade específica, a formatividade assume uma tendência, uma direção, uma intenção inteiramente sua” (AZTAIZA, 2010, p. 64). Pareyson chama essa busca de *forma formans* (formas formativas), mas a sua particularidade reside em que está contida na *forma formata* (forma formada). Ou seja: a *forma formans* é a pesquisa mais o resultado dessa pesquisa; o criador inventa a obra (*forma formata*) e, ao mesmo tempo, o conhecimento e as experiências que a constituíram (*forma formans*). E a esse fazer, que ao mesmo tempo faz e inventa o modo de fazer, Pareyson chama de “formatividade”. “Em todas as operações humanas, é uma questão de fazer inventando, ao mesmo tempo, o *modo de fazer*: só consegue fazer uma obra quem *soube fazê-la*” (2010, p. 65).

Para que esse fazer seja “formativo”, segundo Pareyson, não se deve seguir algo dado nem obedecer a alguma norma já estabelecida. Nesse contexto de descoberta, as ações artísticas incorporam um conhecimento pré-reflexivo não acessível para justificação. As palavras dos artistas mencionados (a “pura intuição”, a “incerteza”, a “lembrança de algo que aparece aos poucos”, “o *não método*”) tentam dar conta de um conhecimento em ação produzido durante o processo, realizado assistematicamente, gerado pela própria práxis.

### 1.3 Conhecimento na ação

A *pesquisa-artística-orientada-pela-prática* propõe um deslizamento de uma análise estética para uma noção poética da arte. Seguindo os passos das “viradas” intelectuais que ocorreram desde meados do século XX, Kathleen Coessens, Darla Crispin e Anne Douglas (2010), em seu texto *The*

*Artistic Turn*, usam o conceito de “virada artística” para se referirem ao questionamento do lugar do artista e de sua prática na sociedade contemporânea. Os lugares que a virada artística procura investigar e iluminar são os das *práticas artísticas* e os do conhecimento que lhes é próprio (2010, p. 15). A noção de “virada” seria circunscrita aqui à mudança de perspectiva dos efeitos cognitivos da experiência estética para o modo de produção de conhecimento que emergiu durante o *processo*, que não apenas guia essas práticas, mas é constitutivo delas. Anna Maria Brigante (2008) expressa isso claramente em seu artigo “A razão poética em Giambattista Vico”. A autora desenvolve a tese de Vico derivada do princípio do *verum factum*,

segundo o qual é possível conhecer verdadeiramente apenas aquilo do que se é autor. A ciência seria o conhecimento de como a coisa é feita, de como ela se origina (...) a compreensão da produção é a condição de possibilidade do conhecimento e o que determina seus limites (BRIGANTE, 2008, p. 184).

A produção de conhecimento na materialização do processo estaria induzindo-nos a uma reflexão sobre as formas de fazer e convidando-nos “ao aumento de nossa consciência acerca da proximidade pré-reflexiva das coisas, bem como de nossa distância epistemológica delas” (BORGdorff, 2010, p. 145). Nas entrevistas a seguir, os coreógrafos (todos eles argentinos) mostram como a dinâmica interna da prática artística difere – em termos de procedimentos, descobertas e pontos de partida – das metodologias baseadas nas ciências sociais ou nas formas estruturadas e sistemáticas do método científico. Ao falar do início de seus processos de pesquisa, os coreógrafos se afastam notavelmente da premissa “identificação e delimitação de um problema” e se aproximam ao que estamos chamando aqui de “conhecimento na ação”. Carlos Casella define como “entusiasmo” o impulso inicial que mobiliza a criação de uma obra; Celia Argüello Rena fala de “algo mágico”; Pablo Rotemberg destaca como necessário o “caos” inicial; e Laura Kalauz “desnaturaliza” aquilo que já é dado:

Carlos Casella: Quando começo, sempre tenho uma ideia prévia, mas quando a confronto com outras pessoas, percebo que ela precisa ser transgredida, ser transformada em outra coisa. (...) Há uma perda de rumo, não de objetivo, mas para alcançá-lo é necessário seguir outros caminhos. (...) *O ponto de partida é sempre a necessidade* ou o entusiasmo em criar um mundo para o novo espetáculo; e a partir daí começo a trabalhar com os elementos diretamente relacionados a esse mundo, mesmo com os clichês sobre o tema, mas também com outros elementos que surgem no processo criativo e que são mais independentes. (CASELLA *apud* PINTA, 2006, s/p, grifo nosso).

Celia Argüello Rena: O que me motiva a fazer? Não sei... às vezes acho que *é algo mágico, como se alguma ideia, ou a necessidade de fazer alguma coisa, se apresentasse para mim*. Isso vem de diferentes fontes, como imagens, um assunto específico, um interesse, uma conversa, o desejo de trabalhar com certas pessoas que eu gosto, que me entusiasma e me motivam. (RENA *apud* WATANABE, 2015, s/p, grifo nosso).

Pablo Rotemberg: Às vezes ficávamos duas horas com um único material e isso gerava uma espécie de pressão, e não sabíamos o que fazer (...) às vezes me sinto perdido. Os processos são assim (...) *o caos sempre é necessário*. Às vezes, ele pode ir a lugar nenhum. Na verdade, cada um faz o que pode, certo? (ROTEMBERG *apud* VIGNOLLES, 2017, s/p, grifo nosso).

Laura Kalauz: Para mim, *há que se fazer coisas*, e para isso cada um tem diferentes ferramentas, bagagens de conhecimento que adquirimos nas distintas experiências mais ou menos oficiais, mais ou menos acadêmicas. O processo que eu faço constantemente quando trabalho é *desnaturalizar o que está dado*. (...) Para mim, é mais importante pensar em como você deseja trabalhar e, a partir disso, ver quais técnicas, *quais maneiras de fazer serão escolhidas* – entendendo que o modo de fazer já é uma maneira de dizer alguma coisa. (KALAUZ *apud* VALLEJOS; GONZÁLEZ, 2013, s/p, grifo nosso).

Nas entrevistas acima, a ideia de começar com “fazer” sempre aparece. Donald Schön desenvolve o conceito de “conhecimento na ação” para descrever o tipo de conhecimento que é obtido na vida cotidiana e que, em muitos casos, não pode ser descrito:

Trata-se do que hoje chamamos, no campo da Educação, de Conhecimento Processual ou Saber-Fazer (...) para isso, desenvolvemos uma sequência de ações para atingir uma meta, mas, quando já sabemos como fazê-lo bem, temos dificuldade em dizer como o alcançamos. (LARRAIN, 2011, p. 55).

Borgdorff retoma esse conceito e o descreve como a “perspectiva da ação” ou a “perspectiva imanente”, baseada na não separação entre teoria e prática nas artes. Celia Argüello Rena explica da seguinte maneira o percurso de seu trabalho de graduação: “Em *Villa Argüello* (minha tese, que me tomou vários anos), eu tive que fazer um projeto de pesquisa mais textual, mas em um momento eu o abandonei e *fiquei com o fazer, com o resolver com os demais*” (RENA *apud* WATANABE, 2015, s/p, grifo nosso). O “Conhecimento na ação” é o tipo de conhecimento gerado no que chamamos de *pesquisa-orientada-pela-prática*, que não apenas reconfigura a relação tradicional entre o sujeito da pesquisa e o objeto de estudo, mas levanta questões específicas referentes a aspectos epistemológicos e metodológicos que os coreógrafos só respondem tangencialmente.

Rakhal Herrero, ao relatar o início de sua pesquisa coreográfica para o trabalho *Francoatiradores*, explica seu “método” da seguinte maneira:

Era pura intuição até eu encontrar um punhado de perguntas que foram aprofundadas. A ideia era trabalhar sobre a irrupção, sobre a incerteza como algo para habitar, arriscando-se, em diferentes planos, a um trânsito instável (...)” (HERRERO *apud* CRUZ, 2016, s/p).

Esse conhecer o problema através do “fazer”, presente nessas e em outras entrevistas, não provém de uma operação intelectual, mas de um *tipo de processo do conhecer*, reconhecido como conhecimento implícito; aquilo que Michael Polanyi (1958) descreve como “conhecimento tácito”, cuja característica fundamental é ir além do que podemos contar. O título de seu livro, *Personal Knowledge (Conhecimento Pessoal*, em tradução livre), pode parecer incluir uma contradição, “porque o conhecimento verdadeiro é considerado impessoal, universalmente estabelecido, objetivo”, mas a aparente contradição, diz Polanyi, é resolvida modificando-se a concepção de conhecimento (1958, p. 5). O *envolvimento pessoal* em todas as entrevistas não torna a compreensão subjetiva.

O entendimento não é um ato arbitrário ou uma experiência passiva, mas um ato responsável que reivindica validade universal. Tal conhecimento é de fato objetivo, no sentido de estabelecer contato com uma realidade oculta; um contato que é definido como a condição para antecipar uma gama indeterminada de implicações verdadeiras ainda desconhecidas (e talvez ainda inconcebíveis). Parece razoável descrever essa fusão do pessoal e do objetivo como conhecimento pessoal (POLANYI, 1958, p. 5).

A tese fundamental de Polanyi consiste em entender o conhecimento como uma *skillful action* (ação hábil), afirmando com isso que só conhecemos de fato algo quando somos capazes de executar uma ação que nos envolva pessoalmente. Os coreógrafos citados mostram que, ao iniciarem uma pesquisa, já existe um conhecimento oculto, que apenas manifesta sua existência na realização de uma ação. É por isso que Polanyi ressalta que “sabemos mais do que podemos dizer” e, talvez, a partir deste postulado, a frase mítica “se eu pudesse dizer o que sinto, não valeria a pena dançá-lo” (atribuída por alguns a Mary Wigman, e por outros a Isadora Duncan) poderia referir-se a esse conhecimento “tácito”, no sentido de que somente ao realizar uma *ação hábil* o sujeito revela um conhecimento do qual, a princípio, ele não está consciente.

Luis Garay destacou a universidade como um domínio em que o conhecimento é sistematizado e, de certa forma, contrastado com o “*não método*” dos artistas, o qual ele também reconheceu como método:

Todxs nós geramos formas de conhecimento fora e dentro das instituições. A universidade tem potencial para vincular esferas do conhecimento filosófico e científico, conexões necessárias que se tornam complexas e distanciam o romantismo da ideia de arte (GARAY *apud* VILLANUEVA; GARAY, 2019, s/p).

Garay menciona duas instâncias importantes. Por um lado, propõe algo como uma metodologia negativa (*não métodos*), o que não indica um processo anárquico, mas um ponto de partida para se pensar novos vocabulários, pressupostos originais, explicações e interpretações e, assim, reconfigurar os modos antigos de se entender a noção de “conhecimento”. Por outro lado, esta declaração de Garay, reconhecendo o vínculo entre um interior e um exterior à universidade, é um exemplo de como as novas gerações de artistas profissionais entram em contato com programas educacionais decorrentes da recente inclusão da arte nas instituições universitárias.

## 2. Cena e página: um Jano bifronte?

Para que as *pesquisas-orientadas-pela-prática* sejam válidas, geralmente é necessário que elas sejam acompanhadas de um “contexto de justificação” e, portanto, sua particularidade reside no fato de serem constituídas por um objeto físico (cena) e um discurso escrito (página). Esta última instância tem sua origem, em partes, na resistência acadêmica para que a Cena possa ser assimilada na categoria de “conhecimento”. Embora existam posições conflitantes quanto à necessidade de um “contexto de justificação”, alguns especialistas sobre o assunto, como Borgdorff, defendem a necessidade desse espaço discursivo, pois “renunciar a tal enquadramento implica uma saída da academia” e, em geral, há coincidências em que a *página* pode seguir diversas formas de escritura (BORGdorFF, 2012, p. 21).

Embora o assunto tenha sido tratado extensivamente nas diferentes esferas artísticas, na Dança, esses debates ainda estão desconectados de propostas concretas que permitam estabelecer novas coordenadas para a construção de um espaço próprio no campo acadêmico. Como já mencionado, há uma fase inicial cognitiva, simultânea ao *processo de configuração*, em que o conhecimento é dado tacitamente e é composto da bagagem experimental pessoal, dos elementos inconscientes,

dos preconceitos, das lembranças, das experiências pessoais, e aí não há distância exigida pela análise ou pela reflexão racional. Os registros escritos dessa primeira instância não sistemática corresponderiam ao que vamos chamar aqui de *Caderno do artista*. Esse estágio inicial e simultâneo à criação é seguido por uma segunda instância, cujo objetivo seria executar uma análise crítica do processo e de seu resultado. Nesse caso, a página revela as questões que surgiram durante a pesquisa não sistemática e reflete sobre elas. Poderíamos chamar essa segunda instância de *Reflexão analítica*.

Um primeiro problema consiste em esclarecer a função da *página*, para que ela não seja compreendida como o “suplemento escrito” da cena, ou a “defesa acadêmica” do objeto em questão. Ambas as instâncias (caderno e reflexão) são interdependentes, devem apoiar-se mutuamente e enriquecer o modo de produção do conhecimento que emergiu através da criação. Cada uma dessas etapas possui estratégias específicas de escrita, e ambas operam uma sobre a outra, estabelecendo um processo circular, retroalimentando-se, criando uma relação que retorna para nutrir a *cena*. Quando isso não acontece, esse tipo de tese se apresenta como um Jano bifronte, ou seja, são obras com duas faces voltadas para lados opostos: por um lado, o trabalho artístico e, por outro, o discurso escrito. Por exemplo, essas duas faces são colocadas em ação para a escolha de dois tutores: um(a) diretor(a) que guie o “objeto físico” e um(a) codiretor(a) que guie o discurso teórico, nessa ordem; e será esse segundo aspecto aquele que assume o papel de defesa, ou justificativa, e permite que a prática artística seja incluída no quadro de uma dimensão avaliativa. Tais expressões discursivas não devem “substituir o ‘raciocínio’ artístico. Na melhor das hipóteses, eles podem imitar,<sup>4</sup> sugerir ou aludir ao que está sendo expressado na pesquisa artística, ou podem ser usadas em uma reconstrução *post hoc* do processo de pesquisa” (BORGDORFF, 2012, p. 69).

## 2.1 Caderno de artista: andaimes criativos

O caderno de artista nos informa como surgiram e foram implementadas, em um plano não sistemático, as decisões artísticas. Ele é composto por notas isoladas, rascunhos, esboços, fragmentos de frases, desenhos, percepções, sensações, lampejos de intuição, dúvidas, experiências subjetivas que ocorrem simultaneamente à ação; reflete uma pesquisa dinâmica e mutável que se move com os avanços e os retrocessos dos dispositivos cênicos. Não segue a estrutura formal da escrita; sua forma discursiva pode incluir diferentes tipos de registros alternativos que dão conta de um

processo que ocorre sem uma estrutura pré-estabelecida. O caderno de artista é mais do que um registro da pesquisa iniciada durante o processo, e não é apenas um diário que acompanha a prática, mas é parte inerente dela, uma ferramenta sem a qual o resultado não teria sido possível. O caderno de artista não apenas documenta o imaginário da produção artística, mas é seu andaime criativo. É uma forma de conhecimento que não pode ser analisada a partir de um pensamento estritamente racional ou de acordo com as regras de avaliação próprias de um discurso argumentativo. Essa prática não tenta sintetizar, classificar ou descrever, ela é guiada pela imaginação que “encontra uma oportunidade de se exercitar em uma infinidade de representações análogas, que fazem pensar além do que pode ser expresso em um conceito determinado por palavras; portanto, nenhuma linguagem a expressa completamente, nem pode torná-la compreensível” (KANT, § 4, 1999, p. 141). O caderno é o “mapa” das experiências que se dão e se sobrepõem durante a configuração da prática artística, independentemente de uma lógica que as conecte. Esse “caderno-mapa” permitirá, posteriormente, a reflexão analítica sobre a maneira como a prática artística afetou o campo investigado e como esta prática foi, por sua vez, afetada. Não há pesquisas que não envolvam uma transformação. “Se você não se transformar, não há pesquisa” (FERRACINI, 2016, p. 2).

Um(a) coreógrafo(a) usa não apenas linhas, diagramas e cores para capturar uma ideia passageira, mas também todos os tipos de associações, incluindo as táteis, para capturar uma intensidade ou uma relação espacial, como comenta Kozel (2015):

Uma vez fiz a coreografia e apresentei uma peça chamada *Liftlink*, ambientada no elevador, e lembro-me de comprar um caderno longo, fino e em espiral para usar no processo de desenho. Tinha o formato de um poço de elevador. Não tenho ideia de onde esteja, mas sei que existiu. Ainda me lembro fisicamente de estar escrevendo e desenhando naquele caderno. Meus dedos lembram a textura espessa e cremosa do papel, o aperto extremo que tornou impraticáveis frases longas, forçando-me a fazer pequenas anotações e desenhos. Os desenhos percorriam a página do início ao fim (2015, p. 57).

Essa cartografia que assume a forma de desenhos, gráficos, frases, gestos geralmente não é levada em consideração e, como sugere Renato Ferracini (2016), não importa qual seja a fonte, ela pode ser composta de um elemento relacional, uma conversa acidental, um livro que modificou o processo, ou seja, “todo o campo afetivo precisa ser levado em consideração” (2016, p. 2). Um bom

exemplo de caderno de artista são os esboços inéditos dos cadernos pessoais de Hopper, publicados com o título *Edward Hopper – Pinturas e desenhos dos cadernos pessoais*. Em seu prefácio, Adam D. Weinberg, diretor do *Whitney Museum* em Nova Iorque, explica como esses esboços

(...) revelam a percepção de Hopper sobre a composição das obras e as figuras que nelas aparecem (...) as pinturas reais são reproduzidas pela primeira vez juntamente com as suas páginas correspondentes nos cadernos, permitindo uma comparação cuidadosa entre as duas e dando ideia do que o artista percebia na tarefa de revisão de seu trabalho antes que ele saísse do estúdio (WEINBERG, 2012, s/p).

Embora sem precisão metodológica ou sistematização, a ideia de um “caderno-mapa” oferece a possibilidade de ler e manejar de qualquer perspectiva. Esta instância de escritura não começa com uma questão de pesquisa “clara e distinta”, como pressupõe o paradigma do conhecimento científico/objetivo, mas é construída passo a passo, passando por processos aleatórios e ambíguos e por uma série de tentativas guiadas por conhecimento tácito, cujo resultado é um processo aberto, sem um *telos* pré-estabelecido, refletido em um modelo cartográfico feito

(...) das pistas que norteiam a rota da pesquisa, sempre considerando os efeitos do processo de pesquisa sobre o objeto de pesquisa, sobre o pesquisador e sobre seus resultados (...) A partir das pistas do método cartográfico, queremos discutir, neste texto, a inseparabilidade entre saber e fazer, investigar e intervir: toda pesquisa é intervenção. Ainda que, se o afirmamos, devemos dar um passo adiante, porque a intervenção é sempre realizada por meio de uma imersão na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, no mesmo plano de produção ou co-emergência (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17).

Trata-se de desenvolver uma forma de relacionamento em que a ambiguidade encontre um espaço e adquira um valor positivo. “O mapa se propõe a produzir outros relacionamentos, lançar novas interpretações, novos processos, criar, talvez, outros novos aparelhos” (DE LAMA, 2009, p. 128). Esta cartografia não começa com um primeiro gesto coreográfico e nem termina com o último: começa com “o posicionamento do desejo, como composição, como performance criativa, construtiva, singularizante, como o motor do futuro, como o motor da vida” (2009, p. 125); é o “entusiasmo” de Casella, o “não método” de Garay, a “mágica” de Argüello, a “destruição” de Abreu ou a “incerteza” de Herrero. E termina, apenas temporariamente, para dar início a uma reflexão que é possível a partir do momento em que o processo é objetivado em uma produção.

## 2.2 Reflexão analítica

Este momento da *página* é também o caminho da descoberta da lei de configuração interna que entra em jogo assim que a pesquisa coreográfica começa, e que sempre tem como início uma desordem frutífera. É o momento de transferir para a linguagem uma experiência processual a-conceitual, corporal e cinestésica que se origina além da linguagem.<sup>5</sup> Nesta perspectiva, o(a) aluno(a) torna-se um(a) observador(a) agudo(a) e analítico(a) de seu processo criativo. Podemos usar a categoria de *participante observador(a)* para designar o pesquisador que participa “desde antes na prática que agora está sujeita à sua investigação” (CANO; SAN CRISTÓBAL, 2013, p. 112). Ou seja, é quando um(a) aluno(a) ou pesquisador(a) se prepara para estudar seu próprio processo e precisa observar, de vários modos, seus próprios procedimentos. Essa escrita é um relato realizado *a posteriori*, na qual o conhecimento que foi revelado durante o processo é formulado de modo concreto e explícito. O objetivo dessa instância é analisar, argumentar, estabelecer um olhar crítico em diálogo com a cena já materializada e com o estágio processual registrado no caderno-mapa para, assim, a partir de uma distância teórica, tirar conclusões válidas sobre a prática artística. É nesse momento que experiências anteriores são investigadas para iniciar uma nova etapa cognitiva, na qual o conhecimento a-conceitual obtido no processo possa alcançar uma compreensão mais abrangente. É nessa fase que a página ilumina outras dimensões da cena e põe em movimento uma nova transposição da experiência corporal para a escrita.

Nela, refletimos sobre as possíveis contribuições ao conhecimento que a prática oferece a partir das modalidades composicionais utilizadas, quando então se analisam os dados sobre o contexto da criação, os vínculos teóricos com os trabalhos de outros criadores ou se examinam conceitos de outros programas artísticos tomados como referência. Trata-se de um processo de autorreflexão em que se está criticamente consciente do conhecimento construído a partir de um eixo experiencial. É neste momento que se reflete sobre os problemas enfrentados e sobre as decisões artísticas implementadas durante o processo, e se apresentam novas questões voltadas para uma montagem futura.

## Palavras finais

Este artigo procurou contribuir com elementos para a busca de uma estrutura adequada para se repensar a relação entre práticas artísticas e as formas discursivas exigidas pela academia. Também buscou incorporar ideias que apoiem a emancipação de formas de conhecimento não discursivas e o uso de métodos não convencionais de pesquisa e que ponham em movimento a pergunta: como evitar que a escrita acadêmica deprecie o conhecimento não sistemático adquirido ao longo da experiência processual? Uma questão inextricavelmente ligada não apenas à pesquisa orientada pela prática da Dança, mas também à conexão necessária entre a ordem das ideias e a da ação.

## REFERENCIAS

ARIZTÍA, Tomás. La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. **Cinta de Moebio**, Santiago, n. 59, p. 221-234, set. 2017. Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n59/0717-554X-cmoebio-59-00221.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2020.

AZTAIZA, Jeison Andrés Suárez. Aproximación a la teoría de la formatividad en la estética de Luigi Pareyson. **Revista Légein**, Cali, n. 10, p. 49-70, jan.-jun. 2010. Disponível em: <[http://revistalegein.univalle.edu.co/documentos/legein10/Suarez-Pareyson\\_n10.pdf](http://revistalegein.univalle.edu.co/documentos/legein10/Suarez-Pareyson_n10.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2020.

BIALAKOWSKY, Alberto L.; LUSNICH, Cecilia; ROMERO, Guadalupe; ORTIZ, Pablo. La praxis universitaria: desafíos, tensiones y propuestas en el contexto de las transformaciones de las últimas décadas. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA, 10., 2013, Buenos Aires. **X Jornadas de Sociología**. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales/UBA, 2013. p. 2-26. Disponível em: <<http://cdsa.academica.org/000-038/132.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2020.

BORGdorFF, Henk. El debate sobre la investigación en las artes. **Cairon**, Alcalá de Henares, n. 13, p. 25-46, 2010. Disponível em: <[https://issuu.com/fwalita/docs/henk\\_borgdorff\\_el\\_debate\\_sobre\\_la\\_](https://issuu.com/fwalita/docs/henk_borgdorff_el_debate_sobre_la_)>. Acesso em: 28 dez. 2019.

BORGdorFF, Henk. **The conflict of the faculties**: perspectives on artistic research and academia. Leiden: Leiden University Press, 2012. Disponível em: <<https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/18704/The%20Conflict%20of%20the%20Facultie%20-%20proefschrift%20Borgdorff.pdf?sequence=20>>. Acesso em: 23 set. 2020.

BORGdorFF, Henk; SCHUIJER, Michiel. Research in the Conservatoire: exploring the Middle Ground. **Dissonance**, Allschwil, n. 110, p. 14-19, 2010. Disponível em: <[https://www.dissonance.ch/upload/pdf/diss110.hb\\_14\\_19\\_Research\\_web.pdf](https://www.dissonance.ch/upload/pdf/diss110.hb_14_19_Research_web.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRIGANTE, Anna Maria. La razón poética de Giambattista Vico. **Universitas Philosophica**, Bogotá, ano 25, v. 51, p. 181-193, dec. 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3278256>>. Acesso em: 23 set. 2020.

BROWN, Ismene. Ballet Meets Science. Scientific giants Einstein and Darwin inspire two dance premieres at Rambert and Birmingham Royal Ballet. **The arts desk.com**, 24 set. 2009. Disponível em: <<https://theartsdesk.com/dance/ballet-meets-science>>. Acesso em: 23 set. 2020.

BURGIN, Victor. Thoughts on "research" degrees in visual arts departments. **Journal of Media Practice**, Abingdon, v. 7, n. 2, p. 101-108, 2006. Disponível em: <[http://mpison.webs.upv.es/metodologia/textos/victor\\_burgin\\_research.pdf](http://mpison.webs.upv.es/metodologia/textos/victor_burgin_research.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2020.

CANO, Rubén López; SAN CRISTÓBAL, Úrsula. **Investigación artística en música**: problemas, experiencias y propuestas. Barcelona: ESMUC; CONACULTA; FONCA; ICM: 2014.

COESSENS, Kathleen, CRISPIN, Darla; DOUGLAS, Anne. **The Artistic Turn**: a manifesto. Leuven: Leuven University Press, 2010.

CORNAGO, Óscar. Artes y Humanidades: una cuestión de formas (de hacer) **Telondefondo**, Buenos Aires, n. 12, p. 1-21, 2010. Disponível em:

<<https://www.telondefondo.org/numeros-antiores/numero12/articulo/312/artes-y-humanidades-una-cuestion-de-formas-de-hacer.html>>. Acesso em: 23 set. 2020.

CRUZ, Alejandro. Diana Szeinblum: danza subterránea. **La Nación**, Buenos Aires, 13 dez. 2004. Disponível em: <<https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/danza/diana-szeinblum-danza-subterranea-nid662633/>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

CRUZ, Alejandro. Rakhil Herrero y su búsqueda de otras formas de representación. **La Nación**, Buenos Aires, 4 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/rakhil-herrero-y-su-busqueda-de-otras-formas-de-representacion-nid1876419/>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

DE LAMA, José Pérez. La avispa y la orquídea hacen mapa en el seno de un rizoma: cartografía y máquinas, releendo a Deleuze y Guattari. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 121-145, 2009. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072009000300009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300009)>. Acesso em: 23 set. 2020.

ENTREVISTA. Daniel Abreu: la destrucción es una parte inherente de lo creativo. **La hora**, Quito, 21 jul. 2018. Disponível em: <https://www.lahora.com.ec/noticia/1102172652/entrevista-daniel-abreu-la-destruccion-esuna-parte-inherente-de-lo-creativo>. Acesso em: 23 set. 2020.

ENTREVISTAS // Rakhil Herrero. **Segunda, Cuadernos de Danza**, Buenos Aires, 3 ago. 2016. Disponível em: <<http://cuadernosdedanza.com.ar/textosdanzacontemporanea/122/con-vivencia-12-24-segunda-enentrevistas-rakhil-herrero>>. Acesso em: 23 set. 2020.

FARRÉ, Luis. Los valores estéticos en la filosofía aristotélica. In: CONGRESO NACIONAL DE FILOSOFÍA, 1., 1949, Mendoza. **Actas do I Congreso Nacional de Filosofía**. Mendoza: UNCuyo, 1949. Disponível em: <<http://www.filosofia.org/aut/003/m49a1445.htm>>. Acesso em: 23 set. 2019.

FERRACINI, Renato. **Una red emocional**: el método cartográfico como sistema de intensificación del presente para la investigación. Buenos Aires: UNICEN, Facultad de Arte, 2016. Disponível em: <<http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/cuerpodeldrama/article/download/450/375>>. Acesso em: 21 out. 2020.

FRAYLING, Christopher. Research in Art and Design. **Royal College of Art Papers**, Londres, v. 1, n. 1, p. 1-5, 1993/4. Disponível em: <[https://researchonline.rca.ac.uk/384/3/frayling\\_research\\_in\\_art\\_and\\_design\\_1993.pdf](https://researchonline.rca.ac.uk/384/3/frayling_research_in_art_and_design_1993.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2020.

FRIEDENBERG, Gustavo. Esconder los misterios del bosque. **Balletindance**, Buenos Aires, 10 ago. 2016. Disponível em: <<https://balletindance.com/2016/08/10/luis-biasotto/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

KANT, Immanuel. **Crítica del juicio**. Seguida de las observaciones sobre el asentimiento de lo bello y lo sublime. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. Disponível em:

<<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/critica-del-juicio-seguida-de-las-observaciones-sobre-el-asentimiento-de-lo-bello-y-lo-sublime--0/html/>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

KOZEL, Susan. Process Phenomenologies. In: BLEEKER, Maaïke; SHERMAN, Jon Foley; NEDELKOPOULOU, Eirini (Eds.). **Performance and Phenomenology: Traditions and Transformations**. Londres; NY: Routledge, 2015. p. 55-74.

LARRAIN, Adad José Cassis. Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. **Compás Empresarial**, v. 3, n. 5, p. 54-58, 2011. Disponível em: <<https://yolotli.files.wordpress.com/2014/01/donald-schon.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2020.

MARÍN, Alejandra. El actor naturalista: sobre los episodios reveladores de François Delsarte. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, Bogotá, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2010. Disponível em <<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/1956/1250>>. Acesso em: 23 set. 2020.

MARINETTI, Filippo Tommaso. **Marinetti: Selected Writings**. Nova Iorque: Farrar, Straus and Giroux, 1972.

MIRANDA, Luis Uribe. Estética e Interpretación: la segunda y tercera formulación de una filosofía de la interpretación en Luigi Pareyson. **Hybris**, Valparaíso, v. 5, n. 2, p. 75-93, 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5270977>>. Acesso em: 23 set. 2020.

MORAZA, Juan Luis. Aporías de la Investigación (tras, sobre, so, sin, según, por, para, hasta, hacia, desde, de, contra, con, cabe, bajo, ante, en), **Artistic Research Does #4**, Porto, n. 4, p. 1-43, 2017.

PAPA, Laura. Bailar con un cuerpo que tiende a desaparecer. **Mundo teatral**, 2006. Disponível em: <<https://www.mundoteatral.com/comentario-teatral/bailar-con-un-cuerpo-que-tiende-desaparecer>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; DA ESCÓSSIA, Líliliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. p. 17-31.

PINTA, María Fernanda. Paisajes kinético-sonoros: entrevista con Carlos Casella. **Archivo ARTEA**, Ciudad Real, 2006. Disponível em: <<http://archivoarte.uclm.es/textos/paisajes-kinetico-sonoros-entrevista-con-carlos-casella/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

POLANYI, Michael. **Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy**. Londres: Routledge, 1958.

RANCIÈRE, Jacques. **Aisthesis: escenas del régimen estético del arte**. Buenos Aires: Manantial, 2013.

SCHIPHORST, Thecla. **A case study of Merce Cunningham's use of the lifeforms computer choreographic system in the making of trackers**. 1986. Tese (Master of Arts) – Simon Fraser University, Vancouver, 1986. Disponível em: <[https://www.sfu.ca/~tschiphop/publications/Schiphorst\\_M.A.Thesis.pdf](https://www.sfu.ca/~tschiphop/publications/Schiphorst_M.A.Thesis.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2020.

SUTIL, Nicolas Salazar. Rudolf Laban and Topological Movement: a videographic analysis. **Space and Culture**, Nova Iorque, v. 16, n. 2, p. 173-193, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1206331213475776>>. Acesso em: 23 set. 2020.

VALLEJOS, Vivi; GONZÁLEZ, Ignacio. Laura Kalauz: deshaciendo la obviedad del cuerpo. **REVOL Girar las Danzas**, Buenos Aires, 20 dez. 2013. Disponível em: <<https://revistarevol.com/actualidad/laura-kalauz-deshaciendo-la-obviedad-del-cuerpo/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

VIGNOLLES, Diana. Entrevista a Pablo Rotemberg. **Segunda, Cuadernos de Danza**, Buenos Aires, 31 maio 2017. Disponível em: <<http://cuadernosdedanza.com.ar/textosdanzacontemporanea/280/entrevista-a-pablo-rotemberg>>. Acesso em: 23 set. 2020.

VILLANUEVA, Santiago; GARAY, Luis. Performear o performear: Santiago Villanueva en conversación con Luis Garay. **Terremoto – Arte Contemporáneo en las Américas**, Cidade do México, n. 15, jun.-set. 2019. Disponível em: <<https://terremoto.mx/article/performear-o-performear/>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

WATANABE, Meli. Danza – Celia Arguello Rena: las fuentes de inspiración son muy diversas, cambian, mutan. **Blog Meli Watanabe**, Buenos Aires, 17 nov. 2015. Disponível em: <<https://aprendizperegrinante.wordpress.com/2015/11/17/celia-arguello-rena-las-fuentes-de-inspiracion-son-muy-diversas-cambian-mutan/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

WEINBERG, Adam D. Prefacio. *In*: HOPPER, Edward. **Edward Hopper: pinturas y dibujos de los cuadernos personales**. Tradução de Jesús Mico. Madrid: La Fábrica, 2012.

## NOTAS

---

1 Para sintetizar, o termo “tese” será usado para designar todas as produções escritas que envolvam o fechamento avaliativo de um processo de formação, mas que em diferentes instituições podem ser chamadas de outras maneiras: tese, trabalho final integrativo, tese final, etc.

2 N.T.: Na Argentina, dentro da categoria de Ensino Superior há duas subcategorias educativas: o nível terciário e o nível universitário. O primeiro compreende os Institutos de Formação Artística (IFA), as Escolas Normais Superiores (ENS), os Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD) e os Institutos de Formação Técnica Superior (IFTS). Já o nível universitário compreende as universidades e os institutos universitários públicos e privados.

3 No âmbito do Quadro de Qualificações do espaço europeu de Ensino Superior, desenvolvido no contexto do Processo de Bolonha, os Descritores de Dublin declaram genericamente expectativas típicas em relação às realizações e habilidades relacionadas ao final de cada ciclo de qualificações de Bolonha.

4 “O componente escrito, verbal ou discursivo que acompanha o resultado material da investigação pode usar três direções. Muitos enfatizam uma reconstrução racional do processo de pesquisa, esclarecendo como os resultados foram alcançados. Outros usam a linguagem para fornecer acesso interpretativo às descobertas: os produtos materiais e as práticas geradas pela pesquisa. Uma terceira possibilidade é expressar algo na e com a linguagem que possa ser entendido como uma “verbalização” ou uma “mimese conceitual” do resultado artístico. Conceitos, pensamentos e expressões ‘se reúnem’ ao redor da obra de arte para que ela comece a falar. Em contraste com uma interpretação da obra artística ou uma reconstrução do processo artístico, essa última opção implica uma emulação ou imitação ou alusão ao conteúdo não conceitual incorporado na arte” (BORG DORFF, 2012, p. 168).

5 Aqui convém esclarecer que os escritos sobre Dança não entram nessa consideração, como a análise e a crítica de obras, nas quais há uma separação entre sujeito e objeto de estudo. Pelo contrário, estamos nos referindo a um tipo de conhecimento produzido em conjunto com a prática, que traz à tona problemas epistemológicos e metodológicos que a natureza do objeto apresenta.

# A delicada essência da colaboração artística

*The delicate essence of artistic collaboration*

*La delicada esencia de la colaboración artística*

Tradução

Marcelo Simon Wasem

Instituição: Universidade Federal do Sul da Bahia

E-mail: [amiantus@gmail.com](mailto:amiantus@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8600-8980>

Este texto é uma tradução do artigo “The Delicate Essence of Artistic Collaboration”, de Stephen Wriugh, publicado originalmente em *Third Text*, v. 18, n. 6, p. 75-93, 2004.

## RESUMO:

O texto aborda reflexões fundamentais sobre a natureza da colaboração em processos de arte com artistas e não artistas. Para que ocorra são necessárias condições específicas, partindo da diversidade e da diferença entre as partes envolvidas e admitindo que sempre há uma relação de interesse mútuo. O autor aborda como o saber-fazer da arte sofre modificações e necessita rever alguns dos seus modos de operar, tanto em relação à criação poética quanto no resultado desta ação (transcendendo a mera produção de objetos). São processos que tensionam o próprio estatuto e visibilidade da obra de arte, proporcionando práticas que podem inclusive não se enquadrar no que convencionalmente chamamos de “arte”. Neste sentido o autor busca pensar quais competências, aptidões e perceptivo *habitus* os artistas podem contribuir para propostas colaborativas. Como colocar o saber-fazer (*know-how*) artístico à disposição de um projeto coletivo, sem abrir mão de sua própria autonomia, para encontrar uma maneira de compor habilidades complementares (conceito denominado de cruzamento de competências). O autor ainda relata um projeto de colaboração contínua entre artistas e movimentos sociais na Argentina.

Palavras-chave: *Colaboração em arte. Processos coletivos. Cruzamento de competências. Democracia criativa. Grupo de Arte Callejero.*

## ABSTRACT:

The text addresses fundamental reflections on the nature of collaboration in art processes with artists and non-artists. For this to occur, specific conditions are necessary, based on the diversity and difference between the parties involved and admitting that there is always a relationship of mutual interest. The author discusses how the know-how of art undergoes changes and needs to review some of its ways of operating, both in relation to poetic creation and in the result of this action (transcending the mere production of objects). These are processes that tension the very status and visibility of the work of art, providing practices that may not even fit in what we conventionally call "art". In this sense, the author seeks to think which skills, aptitudes and perceptual *habitus* the artists can contribute to collaborative proposals. How to make the artistic know-how available to a collective project, without giving up your own autonomy, to find a way to compose complementary skills (a concept called crossing of competences). The author also reports on a project of continuous collaboration between artists and social movements in Argentina.

Keywords: *Collaboration in Art. Collective Processes. Cross-Competence. Creative Democracy. Grupo de Arte Callejero.*

## RESUMEN:

El texto aborda reflexiones fundamentales sobre la naturaleza de la colaboración en los procesos artísticos con artistas y no artistas. Para que esto ocurra son necesarias condiciones específicas, basadas en la diversidad y diferencia entre las partes involucradas y admitiendo que siempre existe una relación de mutuo interés. El autor analiza cómo el saber-hacer del arte sufre modificaciones y necesita revisar algunas de sus formas de operar, tanto en relación a la creación poética como en el resultado de esta acción (trascendiendo la mera producción de objetos). Estos son procesos que tensan el estatus y la visibilidad mismos de la obra de arte, proporcionando prácticas que ni siquiera encajen en lo que convencionalmente llamamos "art". En este sentido, el autor busca pensar qué habilidades, aptitudes y *habitus* perceptuales pueden aportar los artistas a las propuestas colaborativas. Cómo poner el saber hacer (*know-how*) artístico a disposición de un proyecto colectivo, sin renunciar a la propia autonomía, para encontrar la forma de componer competencias complementarias (concepto llamado cruce de competencias). El autor también informa sobre un proyecto de colaboración continua entre artistas y movimientos sociales en Argentina.

Palabras clave: *Colaboración en Arte. Procesos Colectivos. Competencias cruzadas. Democracia Creativa. Grupo de Arte Callejero*

Artigo recebido em: 15/05/2020  
Artigo aprovado em: 22/09/2020

Tudo o que somos e tudo o que temos é um presente e deve ser entregue em troca.  
Léon Bourgeois

O que poderia ser mais gratificante e revigorante do que a felicidade pública experimentada na ação coletiva? No entanto, o que poderia ser mais difícil de buscar ao longo do tempo do que o trabalho genuinamente cooperativo, a tal ponto que parece constituir um verdadeiro estado de exceção? Por que a colaboração – tanto na arte quanto em outros lugares – parece ter uma *essência tão delicada*? Aqueles familiarizados com a antropologia francesa podem muito bem reconhecer nessas duas palavras, que incorporei no título deste ensaio, a assinatura de Marcel Mauss e seu entendimento da *essência delicada da cidade*<sup>1</sup>. De fato, é o trabalho inspirador de Mauss sobre o paradoxo de dádiva que forneceu os fundamentos teóricos gerais para a seguinte reflexão sobre os paradoxos da colaboração artística. Pois é à luz das ideias de Mauss que queremos considerar como, quando e com quem a colaboração é possível e, de fato, por que, afinal, colaboramos. Considere o seguinte:

Para progredir, as pessoas precisam trabalhar juntas; e no decorrer de sua colaboração, elas gradualmente se tornam conscientes de uma identificação em seus relacionamentos cuja diversidade inicial foi precisamente o que tornou sua colaboração frutífera e necessária (LÉVI-STRAUSS, 1973, p. 420).

O que me interessa nessa observação do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss é menos a lógica cripto-hegeliana da identidade que a informa (pela qual a diferença inicial é necessariamente corroída pela associação) do que três ideias que estão implícitas e que estruturam o que eu tenho para dizer aqui: primeiro, que a colaboração surge e floresce sob certos conjuntos de circunstâncias; segundo, que é a diversidade, e não a similaridade ou o que se tem em comum, que torna a colaboração “frutífera e necessária”; e terceiro – e, neste ponto, discordo profundamente da perspectiva utilitária de Lévi-Strauss, embora eu ache que ela é a base da teoria política contemporânea e parece virtualmente evidente para a maioria dos artistas –, que a colaboração se baseia em *interesses mútuos*. Essa identificação míope da razão utilitária e da livre associação – segundo a qual indivíduos mutuamente indiferentes interagem com base em ganhos recíprocos calculados – parece uma reminiscência do liberalismo político contemporâneo.

Práticas colaborativas de arte emergem e florescem sob circunstâncias artístico-históricas específicas. Por um lado, desde que a arte seja concebida como a produção de obras baseadas em objetos ou como atividade baseada em processos, intersubjetividade e interação entram em jogo principalmente na esfera da recepção e geralmente são um obstáculo à produção artística. Sem dúvida, certas formas de colaboração sempre caracterizaram atividade artística, tanto entre artistas quanto fora das espacialidades e temporalidades validadas pela arte, entre artistas e pessoas de outras esferas da vida. Mas porque a economia simbólica de reconhecimento que caracteriza o mundo da arte é altamente competitiva e baseia-se na exploração estratégica de disparidades de talento e capital social, gestão permanente de riscos, aceitação e até insistência em remuneração não monetária e assim por diante, tentativas sinceras de colaboração são facilmente frustradas. Isso é ainda mais verdadeiro na medida em que a economia da arte se baseia na troca de obras de arte baseadas em objetos. Enquanto a estrutura física e social de espaços específicos da arte continuar sendo a referência dominante para a prática artística, a coautoria só pode ser percebida como um obstáculo ao tipo de posse individualista subjacente à autoria. Encontro intersubjetivo entre artistas, assim como entre a criatividade artística e outras formas difusas de criatividade, tendem a ser mais estratégicas do que cooperativas; enganar e blefar tendem a ser a regra e o trabalho em equipe a exceção. A economia simbólica da arte espelha a economia geral.

A situação é, pelo menos até certo ponto, diferente quando, através da recusa da obra de arte mercantilizada e/ou da subjacente racionalidade entre meios e fins, os artistas preferem um trabalho mais aberto e baseado em processos. Tipicamente, nesse trabalho o significado é imanente ao processo e o próprio processo não está subordinado a nenhuma finalidade extrínseca e, portanto, gera trabalhos não baseados no objeto. Mas, por si só, essa virada inoperante – característica de muitas produções artísticas dos últimos anos – não propicia práticas genuinamente colaborativas como a arte baseada em objetos. Acreditar que o interesse próprio que inibe o esforço colaborativo está incorporado em obras de arte ou mesmo em instituições de arte é cair em uma falácia de concretude deslocada; e, de maneira mais geral, é tentar apreender arte atribuindo erroneamente propriedades artísticas a algumas manifestações concretas da arte (sejam obras de arte ou seus corolários – os processos artísticos). O problema aqui está na própria noção do fazer-ARTE, já que a arte não é meramente uma *categoria*; é, ou melhor dizendo, tornou-se, no uso do século XX, uma *performatividade*. Como tal, *faz as coisas acontecerem*, coisas românticas, e gera quanti-

dades infinitas dos tipos mais extravagantes de reivindicações, usando suas instituições para emprestar-lhes não apenas uma grande incontestável aparência da verdade, mas toda a confiabilidade da convenção. E, pelo mesmo símbolo, *impede* que as coisas aconteçam – incluindo colaborações significantes. As práticas intelectual e esteticamente empobrecidas divulgadas de forma ampla (e um tanto leviana), graças a Nicolas Bourriaud (2004), como “estética relacional” são um exemplo: os artistas fazem incursões no mundo exterior, “propõem” (como entendidos da arte costumam dizer) tarefas artificiais para pessoas que nunca pediram por elas, ou os vinculam a alguma interação frívola, e depois são expropriados como material para seu trabalho, seja qual for o trabalho mínimo que eles conseguiram extrair desses participantes mais ou menos inconscientes (a quem eles às vezes têm a ousadia de descrever como coautores). Ao fazê-lo, acabam reproduzindo na economia simbólica da arte o tipo de relações de expropriação baseadas em classes que Marx via na economia geral: por um lado, aqueles que detêm o capital simbólico (os artistas) e, por outro, aqueles cujo trabalho (como é o caso) é usado para promover a acumulação de mais capital. E é exatamente isso que geralmente é passado como “colaboração” – zombando cinicamente do termo – não apenas por artistas como Rirkrit Tiravanija, Maurizio Cattelan e todos aqueles cujos nomes figuram em todos os almanaques da estética relacional, mas por inúmeros outros além.

No entanto, eu não gostaria que minhas críticas fossem confundidas com uma rejeição completa. Os apologistas do mundo da arte – um bocado espalhado pelo mundo, se é que existem – costumam ser paradoxalmente “sem-mundo”, para usar um termo cunhado por Edward Said, pelo qual ele quis dizer desatento às circunstâncias que pressionam obras de arte, artistas e espectadores. Mas os próprios artistas, para ser justo, fazem parte de uma espécie de comunidade de investigação. Pois, embora eu seja relutante em reduzir muito a folga dessas práticas relacionais convencionais, é verdade que as práticas artísticas são invariavelmente embebidas com mais competências e percepções do que se nota à primeira vista – e é por isso que mesmo práticas mal orientadas têm muito a oferecer. A questão é como canalizar essas competências e percepções de maneira benéfica para iniciativas colaborativas. A arte contemporânea do *mainstream*<sup>2</sup> trata de propor modelos experimentais decodificados e recodificados de interação intersubjetiva. Na medida em que esses modelos de interação social parecem apenas reconfigurar e repetir a ideologia dominante, os artistas que os produzem não são autônomos e seus modelos não são de modo algum “autogovernados”: de fato, “modelos” inerentemente tendem a “modelar” em vez de

---

WASEM, Marcelo Simon. A delicada essência da colaboração artística.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/>>

gerar autonomia no comportamento, instando as pessoas a se adaptarem e, eventualmente, se identificarem com o modelo dominante<sup>3</sup>. Quando elas estão cientes – ou conscientizadas – disso, geralmente recorrem à alegação de que estão usando ironia, sempre a última reivindicação do individualismo em queda livre, despida de significado moral e até intelectual. A arte, em suma, é o principal obstáculo à colaboração artística.

## **Diversidade complementar**

Alguém poderia dizer: o que poderia ser mais normal do que o fato de os artistas produzirem arte? Afinal, eles estão apenas fazendo seu trabalho e não parece haver como fazê-los parar. Além disso, quem iria querer detê-los? Então eles continuam fazendo arte – adicionando a essa constantemente crescente categoria de objetos que obedecem a essa descrição. O que é mais incomum e muito mais interessante é quando os artistas não fazem arte. Ou, em algum aspecto, quando eles não afirmam que o que estão fazendo é, de fato, arte – injetando suas aptidões artísticas e *habitus* perceptivo na economia simbólica comum do real. Pois, na esteira deste desdobramento radical que caracterizou as práticas artísticas nas últimas décadas, a arte agora pode ser vista – e é vista, pelo menos implicitamente – como um conjunto específico de competências, habilidades, aptidões e percepções que teve, ao longo da história, a oportunidade de se aprimorar a um nível muito sofisticado. E que pode ser frutiferamente combinado com outras competências específicas de outras áreas da atividade humana. Em vez de reciclar as habilidades e percepções relacionadas à arte de volta à economia simbólica da arte, um número crescente de artistas está agora se infiltrando em outras economias e, em um gesto de reciprocidade extraterritorial, abrindo um espaço dentro da simbólica economia da arte para outras práticas.

A mudança mais radical implicada pela arte, entendida em termos de suas competências específicas e não em termos de performances específicas, é sua *visibilidade prejudicada como arte*. Fora da estrutura legitimadora do mundo da arte, o desdobramento de competências artísticas simplesmente *não gera arte*. Elas são visíveis e contribuem para aumentar a percepção do que é negligenciado, mas não necessariamente como arte (estou pensando aqui no potencial de Jochen Gerz com seus monumentos colaborativos de “autoria pública”, que iniciam uma dialética sutil e artisticamente formal entre visibilidade e invisibilidade). As iniciativas relacionadas à arte no limiar entre ficção e documentário usam sua visibilidade oscilante como arte de maneira heurística. Me refiro

---

WASEM, Marcelo Simon. *A delicada essência da colaboração artística*.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/>>

aqui ao Atlas Group, que convida artistas e não artistas, e de fato colaboradores ficcionais e não ficcionais, a participar de projetos de pesquisa sobre a história das guerras civis no Líbano<sup>4</sup>. A ideia é que para receber o tipo de olhar atento e contínuo que as obras de arte tendem a desfrutar, a justiça não seria mal apresentada. Nessas obras, a ARTE e a Santíssima Trindade sobre a qual se funda – o Autor, a Obra, o Público – todas as manifestações de unidade e unicidade não são derrubadas, mas sim assimiladas à colaboração e, portanto, desaparecem.

O que exatamente quero dizer com *competência*? Tomo o termo da linguística chomskyana, mas estou usando-o em um sentido mais amplo e abrangente, me referindo desde a habilidades técnicas até processuais e perceptivas. Para Chomsky, competência é o conjunto de possibilidades conferidas a um falante de uma linguagem natural pelo mero fato – e apenas pelo mero fato – de que ele ou ela domina essa linguagem (competência para construir, reconhecer, interpretar e detectar sentenças como sendo corretas, incorretas, significativas, sem sentido). Considerando que, no que diz respeito às competências artísticas, não vejo razão para não estender o termo à pragmática da situação (capacidade de antecipar efeitos, baseando-se no contexto para completar o significado, sempre para ver o conteúdo em termos de forma etc.), que pode parecer (mas não são, penso eu) independente da atividade artística. Como Chomsky, vejo *competência* em oposição à *performance*, entendida como a manifestação real da competência, e estou preocupado com o fato de a modernidade ter reduzido a arte apenas à sua dimensão performativa.

Com quais competências, aptidões e perceptivo *habitus* os artistas podem contribuir para propostas colaborativas? François Deck desenvolveu modelos relacionados a jogos para contribuir com habilidades de autonomização para processos colaborativos, promovendo a autonomização de cidadãos-participantes em uma prática que prefigura e se prepara para o tipo de associação ou colaboração cívica que tenho em mente. Nas colaborações do Bureau d'études com grupos de pessoas sem-teto em Bruxelas, com quem eles se ocuparam na extinta Embaixada da Somália, proclamando-a como “Embaixada Universal”<sup>5</sup>, ou do <sup>®</sup>ark's e The Yes Men com o movimento de contra-globalização, encontra-se casos do que François Deck chama de cruzamento de competências. Mas essas ações não são uma oportunidade para os artistas entrarem em processos colaborativos a fim de reivindicar sua própria glória artística. A questão é antes colocar seu saber-fazer (*know-how*) artístico à disposição de um projeto coletivo, sem abrir mão de sua própria autonomia, para encontrar uma maneira de compor habilidades complementares, as incapacidades de um

---

WASEM, Marcelo Simon. A delicada essência da colaboração artística.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/>>

parceiro complementando as habilidades do outro. Pois, enquanto a liberdade criativa dos movimentos sociais é muitas vezes prejudicada por uma atitude baseada na demanda e em protestos disciplinados – que os artistas sempre consideram desanimadores –, esses movimentos são altamente proficientes em termos de ação coletiva. Entre os artistas, por outro lado, frequentemente encontramos uma relação inversa de habilidades: um senso altamente desenvolvido de autonomia individual (afinal, é o artista que, com um gesto adequadamente soberano, decreta que seu trabalho é terminado), mas que é susceptível de se transformar em um ato indiscutível, frustrando o verdadeiro jogo em equipe.

### O caso da Argentina

Tomemos o caso da colaboração contínua entre artistas e movimentos sociais na Argentina. Apesar da crise econômica, uma troca frutífera de competências se provou possível, não apenas em termos de associação de habilidades técnicas complementares, mas no sentido ampliado que estive descrevendo, no interesse de promover a democracia participativa local e, acima de tudo, trabalhando para a constituição da memória social do povo diante da impunidade em curso gozada pelos perpetradores do genocídio da sociedade civil argentina durante os anos da ditadura entre 1976 e 1983. Vamos considerar dois exemplos.





WASEM, Marcelo Simon. A delicada essência da colaboração artística.  
 PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020  
 Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/>>



Imagens 1: Esses mapas indicam os nomes e endereços dos perpetradores do genocídio realizado durante a ditadura na Argentina entre 1976 e 1983, que foram “escrachados” – ou seja, cuja presença e impunidade despercebidas nos bairros de Buenos Aires foram reveladas por meio de ações coletivas, iniciadas por grupos como o HIJOS e o Mesa de Escrache Popular. Os mapas são colados em torno da cidade a cada 24 de março, no aniversário do golpe de Estado. Mapas projetados e produzidos pelo Grupo de Arte Callejero (GAC), Buenos Aires, 2003. Foto cedida pelo GAC.

WASEM, Marcelo Simon. A delicada essência da colaboração artística.  
 PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM. v.10, n.20: nov.2020  
 Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistas/>>

O primeiro é o Taller Popular de Serigrafía (oficina de serigrafia popular), criada em Buenos Aires, em meio ao colapso econômico de dezembro de 2001, para fornecer ferramentas artísticas aos movimentos populares – principalmente às assembleias de democracia aberta – que surgiram após a crise, trabalhando para aprimorar os aspectos visuais das manifestações através da produção e impressão de camisetas e pôsteres. Não desconsiderando as qualidades formais dos produtos finalizados, mas o interesse fundamental aqui é o modo de cooperação que o grupo colocou em jogo. O coletivo em si foi fundado por um grupo de artistas que sentiram a necessidade de participação do público, que queriam romper com o isolamento de seus estúdios e produções individuais para “sair às ruas” – menos por motivos artísticos do que cívicos. Na medida em que todos os membros continuam sua própria prática artística paralelamente às suas atividades em grupo, eles não se preocupam em reivindicar a autoria dos símbolos produzidos em conjunto com os grupos com os quais trabalham.

A questão não é que os artistas ditem a forma e o conteúdo das serigrafias que produzem, mas insistam no elo indivisível entre forma e conteúdo em processos relacionados à arte e participem da produção sem necessariamente controlá-la. No entanto, a considerável sobreposição entre o político e o artístico – tão frequentemente entendidos como campos autônomos – inevitavelmente leva a paradoxos. O grupo foi convidado para a Bienal de Veneza (um apogeu do evento artístico) em 2003 como um grupo de *ativistas* e, posteriormente, foi convidado para o Fórum Social Mundial (um evento político por excelência) em Mumbai em janeiro de 2004 como um coletivo de *artistas*. Tais confusões tendem a desaparecer, uma vez que a arte é considerada como um conjunto de competências para injetar em processos que não são inventariados como artísticos em vez de um conjunto de performances a serem apreciadas por si mesmas.

Embora a conjuntura na Argentina, no final dos anos 1990, tenha sido, de muitas maneiras, propícia a essa e a outras iniciativas desse tipo, é importante notar que existem antecedentes históricos profundamente enraizados na cultura política e artística argentina. Entre eles, destacam-se os experimentos radicais de Tucumán Arde, o grupo de artistas de vanguarda argentinos ativos na década de 1960 que usaram suas habilidades, ferramentas e meios de produção para documentar as condições terríveis dos trabalhadores das usinas de açúcar no norte do país, na província de Tucumán, e mais amplamente para criar um “circuito informativo” para demonstrar a distorção da situação pela mídia. Estabeleceram meios concretos de acordo com sua expressa “necessidade de

transferir seu trabalho para outros contextos (não artísticos)”, mostrando seus filmes e documentação na Confederação Geral do Trabalho dos argentinos de Rosário e Buenos Aires<sup>7</sup>. No entanto, importante como é reconhecer certas linhas de continuidade histórica entre os anos 1960 e hoje, não é menos importante destacar pelo menos um ponto-chave de ruptura. Enquanto Tucumán Arde buscou se inscrever na dimensão utópica da arte, vendo a arte como um indicador de mudança social, os coletivos de artistas de hoje que estão usando suas competências para transformar a sociedade civil argentina não têm ilusões a esse respeito. Eles reconhecem que, de um modo geral, os gestos políticos feitos apenas no mundo da arte são, na melhor das hipóteses, ineficazes na esfera política, onde passam despercebidos e, muitas vezes, são exercícios completamente contraproducentes na absorção de energia. Com isso, não pretendo sugerir que Tucumán Arde estivesse iludido com a eficácia simbólica do mundo da arte; o fato é, no entanto, que as condições históricas da censura mudaram significativamente desde então. Na época, era possível usar a arte como um espaço alternativo *fora* da ordem dominante de produção da ideologia – e não como um espaço transcendentalmente externo no seu caso, mas fundamentado na colaboração com a organização do trabalho – onde as técnicas de mídia podiam ser apropriadas para desafiar a ordem dominante. Esse é um papel que “arte” e seu “mundo”, permeados pelos mesmos valores que o capitalismo gerencial, não podem mais desempenhar.

O que nos leva ao nosso segundo exemplo, o Grupo de Arte Callejero (ver nota 7 novamente), ou GAC, coletivo fundado em 1997 em Buenos Aires, atualmente composto por oito membros, alguns dos quais com formação artística formal, enquanto outros são biólogos ou designers gráficos. Embora o GAC esteja lentamente se tornando visível nas telas de radar de curadores de ponta, o grupo raramente trabalha em espaços com referências de arte em Buenos Aires, mas em situações de participação pública, usando suas competências em design gráfico e artes para promover não o consumo público, mas a produção pública de sinais. Nos últimos anos, o GAC trabalhou com o comitê diretor do movimento HIJOS (fundado pelos filhos daqueles que “desapareceram” sob a ditadura militar) na organização de ações públicas com o objetivo de chamar a atenção para a presença contínua nos bairros residenciais de Buenos Aires daqueles que, de uma forma ou de outra, participavam das atividades criminosas do governo militar. Essas ações, altamente espe-

---

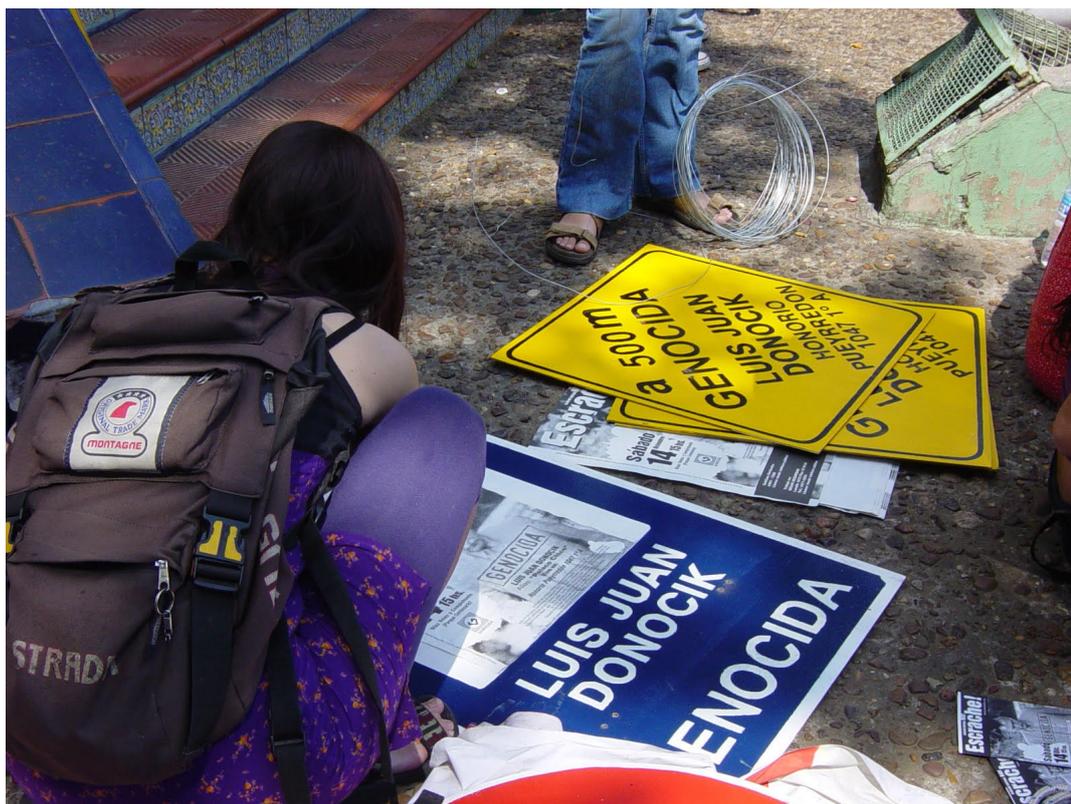
WASEM, Marcelo Simon. A delicada essência da colaboração artística.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/>>

cíficas ao contexto argentino e desenvolvidas pela HIJOS em 1995, são conhecidas como “escra-ches”<sup>8</sup>. Um escrache é uma performance coletiva na qual memória e conhecimento são inseparáveis da produção da forma.

A questão não é tanto exigir que os autores do genocídio e da repressão política – não somente executados por um punhado de oficiais e seus capangas, mas mobilizando uma extensa rede de aproveitadores de todas as esferas da vida – sejam levados a julgamento, nem certamente linchá-los em mais um erro judiciário, mas lançar luz sobre o papel que desempenharam e sua impunidade em curso, a fim de constituir um tipo de memória social e entendimento popular em um nível de consciência comunitária de como a ditadura realmente funcionava, assim como para impedir seu ressurgimento. Para esse fim, o GAC desenvolveu uma gama completa de ferramentas – placas de rua indicando a localização de centros de detenção clandestinos, mapas da cidade mostrando os endereços dos autores de repressão – que o grupo mesmo implementa e disponibiliza a outros.







Imagens 2: O Grupo de Arte Callejero (GAC) produz placas de rua para uso em escraches. Concebidas como uma resposta à falta de justiça institucional, escraches são processos coletivos para produção de memória social. Ao denunciar os autores de crimes contra a sociedade civil – de líderes militares e torturadores a civis que lucraram com a ditadura – eles procuram revelar os mecanismos que permitiram a ditadura existir e impedir seu ressurgimento. Nestas imagens, eles preparam a custódia de Luis Juan Donocik, em Buenos Aires, 2003. Todas as fotos são cortesia do GAC.

O GAC possibilita um estudo de caso particularmente interessante porque desafia a capacidade da arte de funcionar fora do mundo da arte, sem abrir mão de sua atitude constitutivamente criativa – mesmo que isso, às vezes, signifique recusar ofertas “generosas” de instituições de arte, sempre dispostas a instrumentalizar esses projetos a fim de recuperar uma prática interdisciplinar sem nenhum custo social para si mesmas. A situação do grupo é precária, pois sua prática não pode deixar de atormentar a instituição (o que, por si só, não é uma coisa ruim e oferece ao GAC e seus parceiros uma certa visibilidade). Mas esse mesmo fato força-o a exercer grande vigilância para que as intenções de seus parceiros não sejam traídas.

Ao ganhar sua autonomia a partir de critérios estéticos, o mundo da arte há muito se assegura dos meios de recuperar práticas totalmente incompatíveis com seus próprios valores, desde que seja capaz de catalogá-las com o nome de um artista (pense em como “The Factory”, por exemplo, e todo o processo coletivo subjacente foi ofuscado pelo nome de Andy Warhol).

### **Além do interesse mútuo**

Essas são, certamente, práticas minoritárias. O mundo da arte não se contentou apenas em estar seriamente atrasado em termos de alcançar seus objetivos de transformação de mundo reiteradamente, mas permaneceu atrasado em termos de até mesmo compreender seu próprio atraso. O mundo dos negócios, no entanto, foi rápido em captar seu próprio interesse em dividir a arte em um conjunto de habilidades, que podem ser instrumentalizadas de maneira lucrativa. É isso que torna a descrição da arte no que diz respeito às suas competências um empreendimento altamente ambivalente.

Como Eve Chiapello e outros mostraram, o que antes eram competências específicas da arte – exemplificadas em palavras de ordem como autonomia, flexibilidade, inventividade, mobilidade, criatividade, recusa de hierarquia, motivação intrínseca e assim por diante – foram conscientemente aproveitadas pela racionalidade gerencial e agora descrevem o tipo ideal de trabalhador qualificado do futuro tanto quanto o próprio artista<sup>9</sup>. Em seu recente e empolgante ensaio, “Retrato do artista enquanto trabalhador”, Pierre-Michel Menger, seguindo a liderança de Chiapello, descreveu a arte como “um princípio de fermentação para o neocapitalismo”. Ele sugere que a arte

deixou de ter valor heurístico para qualquer coisa, exceto desenvolver modelos de negócios de ponta, testar novos modos de produção ou analisar os meandros das relações de trabalho individualizadas. “Hoje”, ele escreve:

(...) o desenvolvimento e a organização das atividades específicas da criação artística ilustram o ideal de uma divisão sofisticada do trabalho, que simultaneamente satisfaz as exigências de segmentar tarefas e competências, de acordo com o princípio do conhecimento cada vez mais diferenciado e sua inscrição dinâmica no jogo de interdependências funcionais e relações de equipe (MENGER, 2002, p. 8).

Alguém poderia dizer que, quando assim considerada como um conjunto de competências e incompetências específicas, a arte é moralmente neutra; que, embora as competências artísticas e até as incompetências que geram indagações, que quebram estereótipos e questionam paradigmas a ela associadas possam ser aproveitadas pelo interesse próprio econômico, a arte não pode ser responsabilizada pelos usos a que se destina. Mas é precisamente esse tipo de discurso que levou ao problema em primeiro lugar. Essa instrumentalização só pode ser evitada se o horizonte ético contra o qual a colaboração ocorre for explicitamente definido. Quando a arte abandona a impotência de seu domínio autônomo, quando abandona o mundo da arte pelo domínio normativo do ativismo político e da colaboração, o que é necessário é uma clara compreensão do porquê as pessoas colaboram afinal de contas.

O liberalismo político dominante de todos os tipos – teoria da escolha racional, economia do bem-estar, contratualismo e outras teorias baseadas na contabilidade sobre estar juntos – afirma que a colaboração e, de fato, a vida social em geral começam e terminam na república utilitarista fundamentada na análise custo-benefício, onde todos estão de olho em seu interesse próprio exclusivamente<sup>10</sup>. Levada ao extremo, essa visão interpreta a interação civil como uma cadeia interminável de escolhas calculadas, onde, na ausência de confiança mútua, as pessoas colaboram entre si apenas baseadas na projeção do ganho recíproco. Lembro-me de encontrar uma caracterização astuta desse tipo de moral baseada em ciências contábeis no livro de Amartya Sen (1987) sobre economia do bem-estar. Sen imagina uma troca “típica” entre pessoas que buscam ganhos mútuos, algo mais ou menos assim:

“Onde fica a estação de trem?”, pergunta um transeunte.

“Bem ali”, digo, apontando para os correios, “e você se importaria em enviar esta carta para mim no seu caminho?”

“Certamente”, ele responde, tentando abrir o envelope para ver se há algo de interessante dentro.

Essa visão pode não ser completamente verdadeira, no entanto, apenas porque sabemos que é possível agir generosamente, deixando de lado ou mesmo sacrificando o interesse pessoal. Uma ação desinteressada não mais esconde inevitavelmente um interesse pessoal do que a ação moral requer abandonando necessariamente o interesse próprio. Mas o que está realmente errado com essa ideia é que ela supõe que o “eu”<sup>11</sup> seja uma quantidade fixa, dada e isolada. Os indivíduos solitários que existem fora dos relacionamentos e interações que os constituem são uma completa ficção: o “eu”, como a sociedade, é múltiplo; somos mais plurais do que singulares – e é por isso que somos coisas diferentes para pessoas diferentes. Em outras palavras, não há individualidade pré-social ou pré-colaborativa: como Emile Durkheim, Margaret Mead, John Dewey e outros argumentaram, a associação colaborativa é a própria condição de possibilidade da individualidade. Philippe Chanial escreve em seu recente livro sobre “associativismo cívico”, afirmando:

(...) em oposição ao utilitarismo e às teorias do contrato social, em que a solidariedade e a confiança recíproca constituem o elemento analiticamente pré-contratual de qualquer contrato, enfatizar a partir de Mauss que a dádiva – uma mistura de liberdade e obrigação, interesse e desinteresse – é a verdadeira base da sociabilidade humana é acima de tudo apontar que as relações sociais não podem ser dissolvidas em um cálculo de interesses, e que elas são, pelo contrário, uma pré-condição incondicional (CHANIAL, 2001, p. 293).

Em outras palavras, a colaboração não pode ser reduzida ao interesse comum. É por isso que podemos dizer que a arte não é apenas um *conjunto*, mas verdadeiramente uma *comunidade* de competências e percepções. Uma comunidade que precisa se libertar de suas estruturas normativas abrangentes para que, como Mauss disse em um contexto diferente, seus “laços invisíveis de confiança” possam ser reconstituídos (o que, para ele, significava garantir um lugar para todos naquele espaço de mútua troca de dádivas que é a própria sociedade). O paradoxo é que deve haver pelo menos uma comunidade de arte incipiente sob o conjunto de artistas individuais solitários. O paradoxo da colaboração artística é, portanto, o paradoxo da dádiva: assim como a dádiva *pressupõe* o tipo de confiança que contribui para o estabelecimento, também a colaboração – e,

geralmente, a livre associação na sociedade civil – pressupõe o próprio tipo de solidariedade que é em parte reforçadora. Círculos desse tipo são perversos apenas do ponto de vista teórico – o importante é colocar o processo em movimento. Pois o paradoxo é de incompletude e, nesse sentido, nos encontramos de volta ao domínio da arte, uma vez que o gerenciamento da incompletude é de fato uma competência artística.

## **Democracia Criativa**

Um pequeno exemplo antes de concluir. Pode-se pensar que, ao usar a discussão e a tomada de decisões como material, a prática colaborativa de François Deck é informada por algo semelhante ao procedimentalismo democrático de Jürgen Habermas, ou seja, a ideia de que os indivíduos só podem alcançar a liberdade através de uma estratégia pública e de argumentação verbal intersubjetiva. Essa é uma conjectura plausível, na medida em que a teoria de Habermas promove a autonomia (o consenso permanece meramente o horizonte regulamentar de qualquer discussão e não seu objetivo). E, no entanto, acho que o trabalho de Deck está muito mais próximo de uma concepção de democracia por Dewey, onde a liberdade comunicativa encarna não no discurso intersubjetivo, mas na união de forças individuais em torno de problemas comuns. A autonomia, afinal, é sobre a formação do livre e democrático arbítrio: e Dewey não está convencido de que a colaboração real possa ocorrer na ausência de colaboração pré-política, porque, para Dewey, a esfera política não é – como é para Habermas – um local para o exercício da liberdade comunicativa, mas uma ferramenta cognitiva por meio da qual a sociedade se esforça experimentalmente para explorar, lidar e resolver problemas específicos na coordenação da ação social.

Em particular, Dewey – como Durkheim – sempre procurou fundamentar a colaboração pré-política (necessária para a formação da vontade democrática) na *divisão do trabalho*, começando com a ideia de que apenas uma divisão equitativa do trabalho pode levar cada membro da sociedade a uma conscientização da necessidade de participação cooperativa com todos os outros em vista de objetivos comuns. E é exatamente isso que vejo como a noção subjacente de cruzamento de competências, proposto por Deck. Para que os cidadãos queiram contribuir com a formação da vontade pública, eles já devem ter integrado o processo democrático como componente normativo de seus hábitos diários. Como Dewey escreve em seu ensaio “Democracia criativa: a tarefa diante de nós”, “democracia não é uma alternativa a outros princípios da vida associativa. É a

própria ideia da vida em comunidade” (DEWEY, 1968, p. 220). Não podemos buscar a visão fundamental de Dewey aqui, mas é claramente compartilhada por François Deck: que perguntas – ou o que Dewey chama de “problemas” – são o combustível para uma significativa vida pública. Na perspectiva deles, formular perguntas tem menos a ver com gerar respostas do que com um ato de convocar um público participativo.

Eu tenho argumentado que a livre interação colaborativa é uma dimensão essencial da existência humana – e mesmo da existência individual –, embora nem sempre seja uma dimensão atualizada. O contra-argumento óbvio seria enfatizar que essa especulação desconsidera até que ponto os indivíduos “privados” são, em última instância, seres egoístas, trazendo uma longa ladainha de evidências de apoio. Essa visão hobbesiana do homem e da sociedade – com sua confiança supostamente obstinada, mesmo que na verdade um tanto circular, nos próprios “fatos” que, embora devam acabar fortalecendo – está profundamente carente de criatividade ética. Hobbes não é um lugar para começar, ainda que ele possa estar onde acabamos, a menos que a colaboração pública seja entendida de maneira diferente. Pois sem possibilidades concretas de interação pública que permitam que os participantes se desenvolvam livremente, as pessoas se tornarão “privadas” no sentido hobbesiano da palavra, às custas da felicidade pública e do tipo de individualidade significativa que somente ela pode promover.

O que estou tentando sugerir é que, para evitar as armadilhas performativas das convenções de arte, por um lado, e da cooptação pelo capital, por outro – a fim de criar condições que tornem a colaboração “frutífera e necessária” –, precisamos de uma compreensão quase pré-moderna da arte, rompendo com a trindade institucionalizada autor – obra – público, um entendimento que percebe a arte em termos de seus meios específicos e não de seus fins específicos.

Alguns dirão, por que jogar fora o bebê com a água do banho? Mas não estamos lidando com bebês e águas do banho – ou, mais precisamente, a arte, como agora se entende, é um bebê que vive exclusivamente na água do banho. Se a metáfora não pode ser evitada, sugiro esta solução, em homenagem ao Movimento Antropofágico Brasileiro das décadas de 1920 e 1930 (ANDRADE, 2011): que cozinhe o bebê na água do banho, coma o bebê, lave-o com água do banho, digerindo assim, assimilando e incorporando as melhores partes do que era arte e, para que o futuro seja algo

diferente e mais do que o obsoleto ao contrário, prossiga com a fusão de competências artísticas – com as quais, é claro, eu realmente quero dizer *valor-de-uso* – com outras competências, promovendo a delicada essência da colaboração extradisciplinar.

pós:

## REFERENCIAS

- ANDRADE, Oswald de. O manifesto antropofágico. *In*: \_\_\_\_\_. **A utopia antropofágica**: obras completas. São Paulo: Globo, 2011.
- BOURRIAUD, Nicolas Bourriaud. **Relational Aesthetics**. Dijon: Les Presses du Réel, 2004.
- CHANIAL, Philippe. **Justice, don et association**. Paris: La Découverte, 2001.
- CHIAPELLO, Eve. Evolution and co-optation: the “artist critique” of management and capitalism. **Third Text**, Vol. 18, Issue 6, 2004, 585–594.
- \_\_\_\_\_; BOLTANSKI, Luc. **Le Nouvel esprit du capitalisme**. Paris: Gallimard, 1999.
- DEWEY, John. **The philosopher of the common man; essays in honour of John Dewey to celebrate his eightieth birthday**. New York: Greenwood Press, 1968.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Anthropologie structurale deux**. Paris: Plon, 1973.
- LONGONI, Ana. **Del Di Tella a ‘Tucumán Arde’**: Vanguardia artística e política no ‘68 argentino. Buenos Aires: El Cielo por Asalto, 2000.
- MAUSS, Marcel. **Écrits politiques**. Paris: Fayard, 1997.
- MENGER, Pierre-Michel. **Portrait de l’artiste en travailleur**. Paris: Le Seuil, 2002.
- RAWLS, John. **Political Liberalism**. Nova York: Columbia University Press, 1993.
- SEN, Amartya, **On Ethics and Economics**. London: Basil Blackwell, 1987.

## NOTAS

---

1 “Correndo o risco de parecer recorrer a um lugar-comum antiquado e reformulador”, escreveu Mauss, “propomos claramente voltar aos antigos conceitos gregos e latinos de caritas... daquela necessária “amizade”, daquela “comunidade”, que são a essência delicada da cidade” (MAUSS, 1997).

2 N.T.: A palavra “mainstream” não foi traduzida por ter em nossa língua um significado mais preciso do que simplesmente dizer arte contemporânea dominante ou em maior evidência.

3 Por “autônomo” ou “autogovernado”, refiro-me a uma forma de vida coletiva que os atores sociais (incluindo artistas) adotam para si quando deixam de se adaptar aos modelos dominantes de organização; refere-se, a esse respeito, a um modo alternativo de organização fora do conhecimento instituído.

4 N.T.: Disponível em: <<https://www.theatlasgroup1989.org/>>.

5 A ação em si fazia parte da estratégia mais ampla dos vários grupos de imigrantes – passou de demandas puramente legais para uma forma mais proativa de *criar* direitos. Renomeado como “Embaixada Universal”, o lugar agora abriga cerca de vinte imigrantes. Para saber mais sobre o Bureau d'études, consulte o site: <<https://bureaudetudes.org/>> e o artigo “Resymbolizing Machines” (artigo publicado no mesmo volume da revista na qual este artigo também teve sua publicação originalmente realizada).

6 N.T.: O autor adapta o verbo “escrachar”, do espanhol, para o inglês.

7 Veja a indispensável visão histórica de Ana Longoni, *Del Di Tella a 'Tucumán Arde': Vanguardia artística e política no '68 argentino* (2000).

8 Ver, para uma clara descrição de um ‘escrache’: <<https://www.lavaca.org/?s=escrache>>.

9 Eve Chiapello e Luc Boltanski oferecem um exemplo disso em seu trabalho colaborativo, *Le Nouvel esprit du capitalisme* (1999) (tradução para o inglês, janeiro de 2005, Verso, Londres, p. 418), quando eles comparam as demandas utópicas de uma geração atrás com a realidade atual para mostrar o grau de recuperação. “A demanda por criatividade, que foi retomada principalmente por assalariados com altos níveis de educação, engenheiros ou gerentes, gozava de um nível de reconhecimento que nem era esperado há trinta anos, quando se tornou óbvio que uma porcentagem cada vez maior dos lucros resultaram da exploração de recursos como inventividade, imaginação, inovação, desenvolvimento... sobretudo nos setores de serviços e produção cultural em rápida expansão, que engendraram, entre outros efeitos, o enfraquecimento da oposição – sobre a qual, no século passado, a crítica artística esteve baseada – entre intelectuais e empresários, entre artistas e burgueses”. Veja também neste volume, Eve Chiapello, “A ‘crítica artística’ da administração e do capitalismo: evolução e cooptação” (artigo publicado no mesmo volume da revista na qual este artigo também teve sua publicação originalmente realizada).

10 Para John Rawls (1993), talvez o teórico mais influente do liberalismo político, mesmo liberdades positivas são interpretadas exclusivamente do ponto de vista instrumental, como um meio de obter ou manter liberdades negativas.

11 N.T.: Tradução para “self”.